

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra Psychologie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi  
The effect of social organization of games on the orientation in their moral  
dimension

Eliška Kuruczová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vliv sociální organizace her na orientaci v jejich morální dimenzi potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 25. 11. 2019

Děkuji PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc. za vedení práce, trpělivost a příležitost navázat na Piagetovu teorii vývoje morálního usuzování.

## **ABSTRAKT**

Autorka navazuje na bakalářskou práci s názvem Morální usuzování dětí školního věku v případě sociálních her. Hlavním tématem diplomové práce bylo prozkoumat nároky na orientaci v morální dimenzi. Pozornost byla zaměřena především na vliv sociální organizace hry, dále pak na autoritu dospělého a složitost pravidel. Cíl práce bylo rozšířit Piagetovu teorii právě o poznatky z této oblasti. Pro zjištění morální orientace byly vypracovány příběhy, které obsahovaly nespravedlnost, a volaly po uplatnění principu spravedlnosti slušnosti. Hlavní metodou pak byly klinické rozhovory v rámci, kterých se s dětmi diskutovalo. Různé druhy sociální organizace představovaly hry typu závod, zápas, kolující role šikanujícího a spolupráce. Tyto hry spojoval jeden druh obratnosti, vrh objektem s dotykem na tělo. Výzkumný vzorek tvořilo 180 dětí ze základní školy, srovnatelné zastoupení chlapců i dívek, od 6 do 15 let (vždy 20 dětí z každého ročníku). Výsledky analýzy dat ukázaly, že autorita dospělého již nepředstavovala pro děti v daném vzorku překážku k nezávislému uvažování. Významnou roli hrála naopak složitost pravidel, která dětem komplikovala pochopení principu hry. Zásadním zjištěním bylo, že děti se výrazně lépe orientovaly v sociální organizaci typu soutěž než ve spolupráci. Byla navržena hypotéza, že morální orientace v sociální organizaci typu spolupráce může být obtížnější z důvodu vyšší kognitivní náročnosti či nedostatku zkušenosti v této oblasti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

morální vývoj, sociální hry, sociální organizace typu soutěž, sociální organizace typu spolupráce, sociální organizace typu soutěž, princip spravedlnosti slušnosti, princip spravedlnosti rovnosti, princip spravedlnosti zásluhovosti, řevnivost, obratnost, vývojové výzvy, pravidla hry, morálně problematické situace

## **ABSTRACT**

The author is following up on Bachelor's thesis called School aged children and their moral judgment in the case of social games. Main topic of this thesis was to explore key drivers of moral orientation with focus on influence of type of game organization followed by influence of the adult authority and complexity of rules. The objective of this thesis was to extend Piaget's theory with new learnings from this area. Stories with unjust situation leading to apply justice of equity were composed to evaluate moral orientation. Main method used was clinical interview as part of which we led the discussion with children. Various types of game organizations were games organized as competition, games organized as cooperation, passing bully role, and cooperation. All these games had a common dexterity type of object throw with body contact. Experiment sample consisted of 180 primary school children with comparable representation of boys and girls, aging from 6 to 15 years (20 children from each class). For children in our sample the analysis outcomes have shown that adult authority doesn't present an obstacle to think independently. In contrast rules complexity presented significant obstacle in understanding the game principles. Key finding was that children were better oriented in the games organized as competition compared to game organized as cooperation. Hypothesis was proposed that moral orientation in the games organized as cooperation might be more difficult due to higher cognitive requirements or insufficient experience with such organization type.

## **KEYWORDS**

moral development, social games, games organized as competition, game organized as cooperation, justice of equity, justice of equality, justice of merit, jealousy, dexterity, developmental challenges, rules of the game, morally problematic situation

## Obsah

Úvod.....	6
Teoretická východiska .....	7
Piagetův příspěvek k tématu: Morální usuzování dětí školního věku v případě sociálních her .....	7
Další teorie a výzkumy na téma morální usuzování dětí školního věku v případě sociálních her.....	9
Metodologie výzkumu .....	13
Východiska z analýzy výzkumu bakalářské práce.....	13
Výzkumný design .....	14
Výzkumný vzorek a proces sběru dat .....	15
Proces analýzy dat .....	16
Rozbor dat .....	19
1. Závod: hra Král lovců jelenů .....	19
2. Zápas: hra Bitva s balónky .....	28
3. Hra: Baba s balónkem.....	40
4. Hra: Horký brambor.....	55
Soutěž versus spolupráce .....	69
Diskuse.....	74
Závěr .....	80
Seznam použitých informačních zdrojů .....	82
Seznam příloh .....	83

## Úvod

Tato práce se zabývá vývojem morálního usuzování v rámci sociálních her. Hra je pro zkoumání vývoje morálky vhodná nejen proto, že vytváří svébytný prostor, který je jasně ohraničený, ale také proto, že představuje jednu z prvních situací, kde se děti osvobozují ve svém uvažování od závislosti na dospělé autoritě a vytváří si vlastní úsudek na to, co je správné a nesprávné. Hrou se zabývalo již mnoho vědců, v této práci si všímáme především pohledu Jeana Piageta.

Piaget ve své knize *The moral judgment of the child* (1932) vytipoval hned několik situací, které by mohly být klíčové pro vývoj morálního usuzování, a zařadil mezi ně také hru. I když se tomuto tématu věnoval jen okrajově, naznačil směr, kterým by se mohl vést další výzkum. Na Piagetův odkaz navazuje Klusák a na základě podrobného studia Piagetovi výzkumné práce klade další otázky. Stěžejní výzkumná otázka zní: Jsou nároky na orientaci v morální dimenzi her ovlivněny jejich sociální organizací? V souladu s otázkou se práce zaměřuje na prozkoumání vlivu jednotlivých druhů sociální organizace hry. V popředí zájmu tohoto výzkumu jsou dvě sociální organizace hry, první je soutěž a druhou je spolupráce. Jejich principy jsou odlišné, přítomnost střetu zájmů vylučuje sociální organizaci typu spolupráce a naopak. Tato práce se zaměřuje na vývoj a vzájemný vztah těchto dvou druhů hry, které byt v herní rovině, představují dvě zásadní formy lidských vztahů a je více než žádoucí zjistit, jakou roli mohou hrát ve vývoji morálního usuzování. Pozornost bude dále zaměřena na vliv autority dospělého či složitost pravidel.

Cíl práce je rozvinout Piagetovu teorii problematiky vývoje morálního usuzování o morální dimenzi her u dětí školního věku. Metodu představují především klinické rozhovory, které jsou vedeny nad příběhy, které obsahují nespravedlnost a volají po uplatnění principu spravedlnosti slušnosti. Autorka bude navazovat na bakalářskou práci, která umožnila jistá zjištění, přínosná především pro tvorbu výzkumného designu.

S vědomím, že hra je pouze dílčí součástí vývoje morálního usuzování chce tato práce poukázat na to, že může hrát významnou roli na cestě člověka ke svobodnému a orientovanému rozhodování.

## **Teoretická východiska**

Piagetův příspěvek k tématu: Morální usuzování dětí školního věku v případě sociálních her

Tato práce se zabývá tím, jak se u dětí rozvíjí morální usuzování a to v poměrně omezené oblasti her v obratnosti (pojem použitý v knize Morální vývoj školáků a předškoláků, Klusák, 2014). Při zabývání se vývojem morálního usuzování u dětí bylo třeba zúžit pole zájmu. Hra představuje jasně diferencovanou, ohraničenou situaci, která má daná pravidla. Odlišuje se tak od mnoha běžných situací, které mohou být z pohledu problematiky vývoje morálního usuzování zajímavé, nicméně pro výzkum nepřínosné, protože nejsou a ani nemohou být jasně definované. Tato práce primárně vychází z teorie a výzkumu Jeana Piageta a tedy uznává jím podané argumenty, proč se zabývat zrovna hrou jako platformou pro vývoj morálního usuzování.

Vývoj morálního usuzování se dle Piageta děje skrze základní osu anomie - heteronomie - autonomie (Piaget, 1932). Tato osa ukazuje strukturu morálního úsudku v jednotlivých fázích vývoje, mimo jiné na ní lze umístit bod, kdy může vzniknout pomyslný konflikt motivů, neboť morálka vždy obsahuje nějaké napětí. Tento rozpor vzniká hlavně díky rozvoji svědomí, které se zde téměř kryje s Freudovým pojmem superego (Klusák M. , 2019). Do té doby je dítě ve fázi anomie, kterou Piaget charakterizuje jako subjektivní „vrtochy“ dítěte (Piaget, 2014). Svědomí nastoluje rozpor mezi tím, co by dítě „chtělo dělat“ a vědomím, co by se „mělo dělat“. Piaget tvrdí, že přechod do fáze autonomie je umožněn díky změně nejvyššího kritéria spravedlnosti. Dítě tak stojí před zásadním úkolem, který spočívá v přehodnocení struktury úsudku, kdy nadřazené a zásadní kritérium je dobro neboli ideální spolupráce, kterou v nižším stupni zajišťuje spravedlnost a až po té dostává váhu poslušnost autoritě spravedlivé a v nejmenší míře pak poslušnost autoritě nespravedlivé (Klusák, univerzitní přednášky, 2017).

Piaget tuto teorii formuloval na základě výzkumu v několika oblastech dětského vývoje, kdy zjišťoval, zda a jak daná situace vytváří rozpor a jak jej děti nakonec rozřeší. Jednalo se například o situace, kdy autorita v podobě dospělého nespravedlivě úkoluje některé z dětí, nebo jej nespravedlivě trestá. Dále ho také zajímalo, jak děti vnímají a rozumí lži. Hře se věnoval ve sféře teoretického postoje k pravidlům hry, praktického dodržování pravidel hry



a teoretickému postoji k zákazu podvádění, tedy porušování pouta solidarity ve hře (Klusák, 2014).

Dle Piageta je hra jednou ze tří oblastí, dalšími jsou společné činnosti dětí a slovní výměny, kdy zkušenost z této oblasti má zásadní dopad na život dítěte, ale také vývoj morálního usuzování (Piaget, 2014). Při hrách s pravidly se v určité fázi vývoje děti dostanou do bodu, kdy je nezbytné s ostatními vyjednávat, nikomu již nestačí převzít pravidla, jak je podala autorita, je třeba dojít ke shodě podmínek, kterým by se všichni zúčastnění byli ochotni podřídit. Jedná se vlastně o spolupráci ve vyjednávání pravidel, děti sami se stávají autory rozhodnutí v tom, co je dobré. Tato okolnost nutí děti k přehodnocení nejvyššího kritéria, kterému je třeba se podřídit, a tím se stávají vzájemně dohodnutá pravidla. V případě her s pravidly, kterými Piaget pravděpodobně míní sociální organizaci typu soutěže, se pak jedná o promyšlení a koordinaci také dílčích principů, kterými jsou princip spravedlnosti, zásluhovosti, rovnosti a slušnosti (Klusák, 2014).

Pozorováním dětí při hře Piaget zjistil, že chlapci preferují hru kuličky a dívky hru schovávaná. Nejenom, že dívky preferovaly jinou hru než chlapci, Piaget vypožadoval také jiný přístup k pravidlům, chlapci dávali větší důraz na diskusi a ustanovení pravidel. Krom pomyslného genderového rozdílu, který Piaget naznačuje, když tvrdí, že dívky jsou tolerantnější, než chlapci, vyvstává ještě další možnost pro vysvětlení tohoto jevu, tu nastiňuje Klusák v knize *Morální vývoj školáků a předškoláků*: „Otázkou je, zda „ve hře“ není také to, že schovávaná jako celek není organizovaná jako soutěž. První chycená hračka sice „prohrála“ s pikající, ale díky tomu se sama stává pikající do dalšího kola. Jako celek je Piagetem pozorovaná schovávaná srovnatelně komplikovaná s kuličkami, ne-li komplikovanější, byť nevyžaduje tak složitou legislativu – možná právě proto, že jako celek není organizovaná jako soutěž.“ (Klusák, 2014, s. 119).

Klusák v uvedené knize naráží na to, že Piaget pravděpodobně s tímto rozlišením nepracoval, o hrách obecně mluvil jako o hrách s pravidly a pravděpodobně je všechny považoval za nějaký druh soutěže. K tomu, že ne všechny hry musí být nutně nějakou variantou soutěže, přispěla také publikace *Dětské hry – games* (2010), kde Klusák společně s Kučerou díky rozsáhlému souboru nasbíraných her dospěli například k tomu, že vedle her v celku rozehrávaných jako soutěže, může ještě existovat typ sociální organizace hry, která sice obsahuje prvek řevnivosti, nicméně v celku hra není soutěží, ale kolováním role šikanujícího.

Vedle her, kde v nějaké podobě figuruje řevnivost, neboli střet zájmů, existuje také sociální organizace typu spolupráce, která se zakládá na jiných principech a střet zájmů ze své podstaty neobsahuje.

V úvodu formulovaná otázka vychází z knihy *Morální vývoj školáků a předškoláků* (Klusák, 2014), a tematizuje úlohu sociální organizace hry. Piaget se rozvojem toho, co dětem komplikuje morální orientaci v rámci her věnoval nepřímo, nicméně z jeho výzkumu her vycházejí následující zjištění: „*Na druhé straně při závodech v běhu se už mladší dožadovali spravedlnosti slušnosti vůči mladšímu (vs. rovnosti), zatímco pro kuličky až ti starší (pro pochopení principu slušnosti vůči mladšímu by se mohla situace při závodech v běhu jevit jako snazší a ve hře kuličky jako srovnatelně obtížná ve srovnání s tou neherní)*“ (Klusák, 2014, s. 120). Piaget tedy svým výzkumem otevřel cestu ke zkoumání vývoje morálního usuzování v rámci her a nepřímo nastolil několik výzkumných otázek. Tou hlavní, kterou si tato práce klade, se ptá, zda odlišné sociální organizace mohou klást odlišné nároky na orientaci v morální dimenzi her. Cílem práce tedy je rozšířit Piagetovu teorii právě o zjištění, jak uvažují děti školního věku v morální dimenzi her. Krom již zmíněného typu sociální organizace bude pozornost zaměřena také na roli autority dospělého (přechod od heteronomní k autonomní), a na složitost pravidel.

## Další teorie a výzkumy na téma morálního usuzování dětí školního věku v případě sociálních her

Pro základní orientaci, s jakými dalšími teoriemi v rámci morálního vývoje v případě sociálních her je možné se obohatit či diskutovat, by měla sloužit publikace *Handbook of child psychology* (2006). Tato publikace slouží jako přehled stávajících i nových teorií, které by neměly být opomenuty z oblasti dětské psychologie. Nejaktuálnější vydání pochází z roku 2015, publikace je však téměř nedostupná finančně, kniha stojí přes pět tisíc korun, či je nedostupná v knihovnách. Při zadání hesla *Handbook of child psychology* do online katalogu Národní knihovny vyhledávač nalezne pouze starší verze této encyklopedie. V knihovně Pedagogické fakulty Karlovy univerzity lze nalézt verzi této knihy z roku 2006. V rámci této knihy lze nalézt kapitolu *The Development of Morality*, jejíž autor je Elliot Turiel.

Autor v této kapitole diskutuje se třemi autory, mezi něž patří Freud, Skinner, ale také Piaget. Zmínění autoři jsou v textu uznáni jako ti, kteří položili základy v oboru vývoje morálního usuzování. V textu jsou popsány ty oblasti, které byly dále rozvíjeny a výzkumníci, kteří na tyto

základní teorie svým výzkumem navazují, v případě Piageta lze zmínit například Kohlberga. V dané publikaci lze nalézt velice zajímavé kapitoly, jako například kapitolu s názvem *Gender, emotions, and moral judgments*, která se týká kontroverzního tématu genderových rozdílů v morálním usuzování. V této kapitole je uvedeno, jak se tento názor vyvíjel a v čem jsou původní poznatky, formulované například Freudem, překonány. Piaget se tímto tématem zabýval spíše okrajově. Dále pak v kapitole *Emphasizing judgment and reciprocal social interaction* lze nalézt kritiku původní teorie, formulované Piagetem a později přeformulované Kohlbergem o tom, že děti mají v jistém ohledu schopnost rozlišovat mezi dobrým a zlým mnohem dříve, než se autoři původně domnívali (Turiel, 2006, s. 819). Zároveň se ale v textu nikde nedočteme, že by si některý z výzkumníků vzal za cíl ověřit či překonat Piagetovu teorii morálního vývoje. V souladu s tímto textem lze konstatovat dvě věci, zaprvé teorii přechodu od anomie přes heteronomii k autonomii lze považovat stále za platnou a za druhé to, že možnost diskuse či obohacení této práce o další autory bude spíše sporadická.

Krom této souhrnné encyklopedie je možné hledat zdroje také pomocí elektronických vyhledávačů a databází. Pokud například do Google vyhledávače zadáme klíčová slova týkající se tématu dané práce, jako například: *Piaget – moral judgment – games*, lze získat přes tisíc odkazů, po prozkoumání prvních dvaceti lze dospět k závěru, že se jedná o deskripci již známých Piagetových prací, nebo o zcela nerelevantní odkazy. Při obměně klíčových slov do podoby: *Piaget – competition* lze nalézt odkaz na publikaci *True Competition: A Guide to Pursuing Excellence in Sport and Society* od autorů Shieldse a Bredemeierové z roku 2009.

Při snaze zjistit, zdali tato publikace může být přínosná pro teoretická východiska této práce lze říci následující. Přesto, že se jedná o přínosný text, je potřeba mít na zřeteli, že publikace se v celku nezabývá vývojem morálního usuzování. O něco závažnější je skutečnost, že Piagetova teorie se do této knihy promítá jaksi implicitně, objevují se zde pojmy velice podobné, ne-li totožné s Piagetovými termíny, aniž by ho autoři citovali. Kniha je tedy zajímavá především proto, že detailně popisuje jeden typ sociální organizace, který je pro tuto práci zásadní.

Na několika místech však lze s danými poznatky polemizovat, a to především díky publikaci *Morální vývoj školáků a předškoláků* (Klusák, 2014). Zajímavý moment tvoří pojednání o pravých a nepravých soutěžících (competitors and decompetitors), autoři rozlišují jejich odlišnou motivaci. Pokud bychom hledali v Piagetově teorii podobný moment, mohli bychom

říci, že motivace těchto hráčů, kteří podvádějí, jakoby měla původ v ranější fázi vývoje hry, jakoby pocházela z doby, kdy ještě nevzniklo vědomí závazku (obligation) a tito hráči si hráli sami za sebe. „*Kolektivní pravidla hry dle něj vyžadují, aby se k potěšení z pravidelnosti přidal prvek vědomí závazku (obligation).*“ ... „*Prostá pravidelnost individuálně ritualizovaných motorických schémat nemůže vyvolat podřízení se něčemu nadřazenému vůči vlastnímu já, podřízení, které charakterizuje objevení se skutečného pravidla*“ (Klusák, 2014, s. 96). Podvádění tedy je stav, kdy se jedinec soustředí jen na své cíle a odmítá ty společné, odmítá se podřídít. Autoři této problematice věnují velkou pozornost a tvrdí, že tito *decompetitors* se pohybují v jiném oboru úvah. Můžeme říci, že se jedná o určitou dezorientaci, kdy jedinec ztratí ze zřetele cíle skupinové a dominují pro něj pouze jeho osobní, nicméně se jedná spíše o oblast motivace.

Databáze EBSCO při zadání týchž klíčových slov jako do vyhledávače Google, nalezne něco kolem dvou desítek publikací, které se zabývají tímto tématem, přičemž dvě z nich jsou pouze ve španělštině a jedna ve francouzštině. Nejblíže tématu této práce byla studie od Richarda K. Jantze z roku 1975 s názvem *Moral thinking in male elementary pupils as reflected by perception of basketball rule*. I když je tento text již poněkud zastaralý, přesto je svým způsobem unikátní. Autor se v tomto článku pokouší ověřit platnost Piagetovy teorie morálního vývoje v rámci her. Konkrétně pak jde téměř o repliku výzkumu v oblasti morálních postojů k pravidlům hry, jejich původu a možnosti změny. Jantz se tedy snažil ověřit, zdali platí Piagetem stanovená věková hranice pro přechod z heteronomní do autonomní fáze u pravidel basketbalu. Jeho vzorek čítal 72 dětí v rozpětí od první do šesté třídy. Jak autor v textu několikrát poznamenává, záměrem jeho výzkumu bylo jednak ověřit, zda Piagetem stanovený výzkumný design lze zopakovat a pak také ověřit jeho platnost, což se, jak autor v závěru dodává, v obou případech potvrdilo. Vzhledem k tomu, že záměr této práce je spíše navázat na Piagetem stanovené otázky, než zreplikovat jeho výzkum, je možnost diskuse s tímto článkem poměrně malá. Jeden poznatek z této práce je však zajímavý, a to když Jantz narazil na to, že i když se v celku výsledky podobaly těm, ke kterým dospěl Piaget, lze přesto rozeznat některé nuance. U jisté skupiny dětí se v rámci přístupu k pravidlům hry posunul věk přechodu do stádia autonomní morálky. Jantz se domnívá, že to bylo způsobeno povahou hry basketbal (the nature of the game activity) a domnívá se, že při porovnání s Piagetem zkoumanými kuličkami, je u hry basketbal mnohem výraznější prvek předávání pravidel staršími nebo

dospělými, tvrdí, že mladší jsou vždy konfrontováni s tím, že na hřišti jsou to ti starší, kteří garantují daná pravidla hry. Tato Jantzova interpretace jím zjištěných dat není sama o sobě tak zajímavá, jako jeho postřeh, že významný vliv může mít povaha hry či okolí, které děti nějakým směrem stimulují.

## Metodologie výzkumu

Východiska z analýzy výzkumu bakalářské práce

Tento text přímo navazuje na autorkou vypracovanou bakalářskou práci. Zjištění z bakalářské práce pak v jistém smyslu slouží jako předvýzkum. Jak výzkumná otázka, tak oblast pozorování a zkoumání byla, jak se později ukázalo, položena poměrně rozsáhle. Z prvních rozhovorů a pozorování nebylo možné získat relevantní data. Již v bakalářské práci si autorka kladla za cíl prozkoumat, zda různé druhy sociální organizace her obratnosti (např. soutěže, kolování role šikanujícího, spolupráce) jsou skutečně různě obtížné na orientaci v morální dimenzi, šlo tedy o prozkoumání témat, které Piaget svým výzkumem pouze naznačil, ale už se jim nevěnoval.

Empirická data pro bakalářskou práci byla získávána nahráváním rozhovorů s 11 dětmi (deseti chlapci a jednou dívkou) ve věku 7 až 11 let. Různé druhy her zastupovaly: Fotbal – zápas; Fotbal – trénink; Fotbal – panenky; Vybíjená – na týmy; Vybíjená – vracečka; a Běh – starty. K vyvolání úvah o morální dimenzi interakce mezi hráči byla dětem předkládána představa, dle které by se hry účastnili hráči výrazně mladší a starší – tedy apriorně nesrovnatelné úrovně obratnosti, s níž si hráči ve hře zahrávají. Orientaci v morální dimenzi interakce mezi hráči děti prokázaly, když porozuměly: (a) že v soutěži situace narušuje princip spravedlnosti rovnosti (v šanci na výhru) a volá po uplatnění principu spravedlnosti slušnosti (handicapu); (b) že v kolování role šikanujícího je tomu obdobně (vůči šanci na účast v kolování) – a že ve Vybíjené – vracečce to zajišťuje pravidlo vracení do hry; (c) že ve spolupráci situace žádný z principů spravedlnosti nenarušuje, protože bez řevnivosti není potřeba používat princip spravedlnosti, tj. princip spolupráce při řešení konfliktu zájmů.

Zjištění v rámci bakalářské práce tedy byly následující. Děti se orientovaly v soutěži (Fotbal – zápas) snáze, než ve spolupráci (Fotbal – panenky); a v soutěži (Vybíjená – na týmy) snáze, než v kolování role šikanujícího (Vybíjená – vracečka). Druh obratnosti, o který ve hře jde, někdy hrál svou roli (běh vs. vrh objektem s dotykem na tělo); někdy se bylo možné potkat s tím, že dvě hry se srovnatelnou obratností (vrh objektem s dotykem na tělo: Fotbal – zápas a Vybíjená – na týmy) kladou na orientaci v morální dimenzi odlišné nároky. Bylo tedy nutné zvážit, zda se jedná o roli procedurální dimenze (že vybíjená je již topograficky komplikovanější než fotbal), nebo zda se jedná o roli toho, že ve fotbale jde o vrh objektem s dotykem na tělo, při kterém se útočící snaží tělu bránícího vyhnout, zatímco ve vybíjené je tomu naopak. V dětech

tak vybíjená mohla odvádět pozornost od toho, že ti mladší nemají šanci na výhru, k tomu, že jsou v ohrožení tělesným úrazem. Nepodařilo se mi zjistit korelaci s věkem.

Z předchozího zjištění vyplynuly pro úpravu designu diplomové práce následující požadavky. Pro věrohodnost dat a možnost vyslovit se ohledně korelace s věkem bylo třeba získat větší výzkumný vzorek a také širší věkové rozpětí než od 7 do 11 let. Dále bylo třeba systematictěji prozkoumat, jakou roli hraje dimenze sociální organizace vs. složitost pravidel neboli procedurální dimenze. Z bakalářské práce také vyšlo najevo, že bude vhodnější, pokud místo hypotetické situace, kdy hrají mladší se staršími, se bude jednat o již uskutečněnou nespravedlnost, která pochází z rukou dospělé autority. Pro techniku vedení rozhovorů vyplynulo, že v každém rozhovoru by měly padnout otázky „Je to nespravedlivé?“, „Proč?“, „Co by se mělo udělat?“. A dále, že je třeba mít připravené ověřující dotazy, jako například položení opačné otázky či stupňování závažnosti přečinu a k tomu povzbuzující pokyny, jako například nabídnutí možností.

### Výzkumný design

Z bakalářské práce tedy vyšlo najevo, že by bylo vhodné, aby ve všech typech sociálních organizací děti přemýšlely nad stejným typem obratnosti. Ukázalo se totiž, že pokud mají děti hned po sobě přemýšlet nad různými druhy obratnosti, může jejich pozornost odvádět například to, zda mladší děti nebudou vystaveny riziku úrazu. Na základě tohoto požadavku byly vybrány čtyři odlišné druhy sociální organizace, které však byly založeny na jednom druhu obratnosti. Dle dělení Klusáka a Kučery (Klusák & Kučera, 2013) byl vybrán druh obratnosti vrh objektu s dotykem na tělo, a to proto, že v rámci této obratnosti lze nalézt požadované druhy sociálních organizací, aniž by se měnila samotná povaha obratnosti, se kterou si děti zahrávají. Různé druhy sociální organizace představovaly hry typu: 1. Závod: Král lovců jelenů, 2. Zápas: Bitva s balónky, 3. Kolující role šikanujícího: hra Baba s balónkem, 4. Spolupráce: Horký brambor. V rámci požadavku na zjištění, zda a jakou roli hraje procedurální dimenze hry, byla zvolena hra Baba s balónkem, která je co do složitosti pravidel nejkomplikovanější.

V bakalářské práci byly úvodní příběhy vystavěny tak, aby si děti vlastně domyslely hypotetickou újmu, která by se mladším dětem mohla stát. To se ukázalo jako nepříliš vhodné, protože některé děti uvažovaly o újmě v rámci hry zahrávající si s mírou daného druhu obratnosti, některé uvažovaly o újmě povahy úrazu/zranění (tedy obratnosti v sebezáchově) – a to jsou různé obory úvah, o kterých je poněkud problematické tvrdit, že ten je méně či více

orientovaný v problematice morálních ohledů k druhým, než onen. Bylo tedy třeba zvolit, takové druhy příběhů, kdy je jasné, že k narušení základních morálních principů již došlo. V příbězích pak původce této nespravedlnosti je dospělá autorita v podobě paní družinářky. Takto nastolená situace zároveň měla posloužit k prozkoumání Piagetem nastolené hranice přechodu od heteronomní morálky k autonomní. Příběhy byly vystavené tak, aby úvodní situace volala po uplatnění principu spravedlnosti slušnosti. V případě spolupráce se pak jedná o uplatnění spravedlnosti slušnosti tzv. na hranici hry, protože v daném případě se nejedná o střet zájmů.

#### Výzkumný vzorek a proces sběru dat

Výzkumný vzorek bylo třeba oproti bakalářské práci upravit ve dvou směrech, v první řadě bylo třeba zajistit více dětí, v druhé řadě bylo žádoucí získat pro výzkum i starší děti, nejlépe z prvního i druhého stupně základní školy. Výzkumný vzorek nakonec tvoří 180 dětí, vždy dvacet z každého ročníku, od první do deváté třídy, věkový rozptyl od 6 do 15 let, srovnatelně zastoupení chlapci i děvčata. Výzkum probíhal na jedné základní škole ve středočeském kraji. Rozhovory byly nahrávány a následně přepisovány, byly prováděny jednotlivě vždy z každým dítětem zvlášť.

Přibližně prvních třicet rozhovorů nakonec posloužilo jako předvýzkum, autorka během nich teprve získala cit na to, jak klást otázky. Proces sběru dat byl zdoluhavý, vždy bylo potřeba se domlouvat s učiteli, kdy jsou ochotni z hodiny žáky uvolnit a současně bylo třeba zajistit volnou učebnu, aby rozhovory mohly probíhat v klidném prostředí. Rozhovory neprobíhaly postupně vzhledem k věku a třídám, ale spíše na přeskáčku, podle toho, který učitel měl možnost a kapacitu děti z hodiny propouštět. Tyto okolnosti byly nakonec spíše ku prospěchu práce, bylo možné začít analyzovat rozhovory postupně a díky tomu pokládat vhodnější otázky ještě při sběru zbývajících dat. Naskytla se také možnost porovnat, jak reagují děti například z první a osmé třídy. Nevýhoda tohoto zdoluhavého postupu byla, že mezi dětmi v rámci jedné třídy byly velké rozestupy, což v deváté nebo osmé třídě nezpůsobí takový rozdíl jako v první nebo ve druhé třídě, kde půl roku výuky hraje velice významný rozdíl pro vývoj kognitivních dovedností.

Tyto v jistém smyslu striktnější a zdoluhavější podmínky výzkumu byly zvoleny právě na základě rozhovorů, které nakonec posloužily jako předvýzkum. Autorka práce se nejprve rozhodla provádět rozhovory ve chvílích mimo výuku, tedy ve družině v případě dětí na prvním



stupni a školním klubu v případě dětí na druhém stupni. Tento postup se ukázal jako nerelevantní, v rámci takto vedených rozhovorů se často připojovaly další děti, které nebylo možné vykázat tak, aby nezískaly povědomí o tom, jak je rozhovor veden a jaké odpovědi podávají spolužáci a děti pak často odpovídaly velice podobně. Rozhovor často pozorovaly také dozorující učitelé či družinářky a je pak otázka, zda tato okolnost také neměla vliv na odpovědi, které děti podávaly.

### Proces analýzy dat

K analýze dat nebylo přistupováno s předem připravenými kategoriemi, do kterých by se získané odpovědi pouze zařadily, původní předpoklad byl pouze ten, že získané odpovědi se od sebe budou nějak kvalitativně lišit co do úrovně morální orientace. Zásadním kritériem bylo, zda děti rozumí principiální nerovnosti v obratnosti a zda alespoň tuší, že tím vzniká principiální nerovnost v šanci na výhru, v případě hry Baba s balónkem, šanci na předání baby. V případě spolupráce bylo třeba posoudit, zda se děti orientují i přes zavedenou terminologii „spravedlivé/nespravedlivé“ a zda na základě toho hodnotí situaci jako „dobrou či špatnou spolupráci“ a dále pak „jestli rozumí tomu, na čem mají hráči společný zájem, tedy aby druháci přihrávku chytili.“

Pokud se děti orientovaly ve fungování spravedlnosti rovnosti v případě her typu soutěž, bylo třeba ještě posoudit, zda pravidla upravují v souladu s principem spravedlnosti slušnosti. I přesto, že děti jevíly zájem méně obratnějším druhákům pomoci, bylo ještě třeba posoudit, zda pravidla upravují tak, aby se nerovnost v obratnosti formálně jednoznačným způsobem vyrovnala a mohlo vzniknout napětí v šanci na výhru, případně předání baby. V případě spolupráce pak bylo třeba posoudit, zda si děti umí představit koncept technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti – pátáci musí házet „pomalejš“, „trochu míň“ apod.

Na základě těchto parametrů byly odpovědi dětí tříděny podle toho, do jaké míry dosahovaly těchto kvalit. Následně k sobě byly slučovány vždy ty odpovědi, které byly přibližně na stejné úrovni. Kvalitativně podobné odpovědi vždy uzavíral text, který charakterizoval typ daných odpovědí. S takto roztříděnými odpověďmi by však bylo komplikované provést početní vyhodnocení. Ke každé skupině odpovědí byl tedy přiřazen název tak, aby vystihoval danou skupinu, a tím zároveň ohraničil danou kategorii. Dalším krokem bylo číselné označení každé kategorie tak, že první číslo představuje hru, druhé číslo základní rozřazení, které určuje, zda

hra patří do orientovaných, částečně orientovaných nebo dezorientovaných odpovědí a třetí číslo pak specifikuje podtypy orientovaných, částečně orientovaných či dezorientovaných odpovědí.

Vytvoření názvu dané kategorie vytvořilo požadavek jasně si promyslet, čím je daná kategorie specifická a čím se odlišuje od ostatních, bylo tedy třeba vystihnout nejdůležitější parametry. Zároveň bylo třeba prověřit, zda všechny odpovědi jsou skutečně v souladu s názvem vytyčenými parametry. S postupným tříděním dat se tak objevovaly různé komplikace. Jak bylo uvedeno výše, první rozhovory nakonec tvořily předvýzkum, a to proto, že autorka práce teprve získávala cit pro kladení otázek. Nicméně i posléze se objevily situace, kdy se ukázalo jako žádoucí některé otázky vložit do rozhovorů ještě v průběhu sběru dat a z toho důvodu v některých rozhovorech pak tyto otázky chybí.

To se ukázalo jako zásadní komplikace u hry Horký brambor v kategorii 4.3.2 s názvem: *Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zapojení představy, že jde o soutěž) – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo jeho podstatou je střet zájmů)*. Tato kategorie, jak už název napovídá, je specifická tím, že děti které takto odpověděly, zaměnily sociální organizaci typu spolupráce za soutěž. Odpovědi, na jejichž základě bylo usouzeno, že děti takto přemýšlí, byly různorodé, děti zmiňovaly, že se v dané hře vypadá, že by zavedly bodování, někdy přemýšlely o zvýhodnění druháků na úkor pátáků apod. Postupně bylo do rozhovorů zavedeno připomenutí, že v dané hře se nevypadá, nehraje se na body apod., zkrátka bylo dětem připomenuto, že v dané hře se nesoutěží. Vložení tohoto připomenutí se ukázalo jako významné pro ověření orientace dětí. Některé totiž po daném připomenutí zareagovaly způsobem, který se typově hodil například i do skupiny orientovaných odpovědí. Na druhou stranu zde byla i skupina dětí, která původní postoj obhajovala a to i přes zmíněné připomenutí. Vznikl tedy problém, jak hodnotit odpovědi, zařazené do této kategorie, ještě před vložením onoho připomenutí. Tato kategorie se i po přehodnocení stále ukázala jako platná a smysluplná, odpovědi dětí, kterým nebylo připomenuto, že se v dané hře nevypadá, jsou zde ponechány, nicméně v textu, který dané kategorie vysvětluje, je vždy uvedeno, že na záměnu sociální organizace typu spolupráce za soutěž je usuzováno spíše implicitně.

U žádné další hry vytvoření názvu a číselných označení jednotlivých kategorií již nehrálo tak zásadní roli v zásahu do rozhovoru či pohledu na kvalitativní úroveň odpovědí, jako u hry Horký

brambor. U hry Bitva s balónky došlo k vytvoření dvou podkategorií v rámci orientovaných odpovědí, a to proto, že podstata hry umožňuje dvě správná řešení.

V následující části práce je uvedena interpretace dat. Každá kapitola se zabývá konkrétním typem hry a jednotlivé podkapitoly tvoří vlastně typy kategorií, vytvořených pro danou hru. Obsah textu sumarizuje a interpretuje výsledky pro všechny věkové skupiny dohromady, konkrétní typy odpovědí pro každou třídu zvlášť jsou uvedeny v příloze č. 2. Na začátku každé kapitoly je vždy uvedena tabulka s početními výsledky a to jak v celých, tak relativních počtech.

## Rozbor dat

### 1. Závod: hra Král lovců jelenů

Kategorie ↓ /třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
1.1.1	3	3	11	10	13	15	15	16	12	98
1.2.1	5	6	5	7	3	2	3	2	3	36
1.3.1	5	2	3	1	3	1	0	1	1	17
1.3.2	0	3	1	2	1	2	1	1	2	13
1.3.3	4	3	0	0	0	0	1	0	0	8
1.3.4	3	3	0	0	0	0	0	0	2	8
<b>Celkem dětí</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>180</b>

Kategorie ↓ /třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
1.1.1	15%	15%	55%	50%	65%	75%	75%	80%	60%	54%
1.2.1	25%	30%	25%	35%	15%	10%	15%	10%	15%	20%
1.3.1	25%	10%	15%	5%	15%	5%	0%	5%	5%	9%
1.3.2	0%	15%	5%	10%	5%	10%	5%	5%	10%	7%
1.3.3	20%	15%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	4%
1.3.4	15%	15%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	4%
<b>Celkem dětí</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabulka 1 - Král lovců jelenů: Rozdělení odpovědí dětí dle třídy a kategorie

#### 1.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci - formálně adekvátní náprava pravidel

Děti z této skupiny považují situaci za nespravedlivou, i když někteří ne zcela jistě. Pochybnosti nad sděleným verdiktem měly děti z 9tř., 8 tř., 7 tř., 6 tř., 5 tř., a 4 tř., naopak děti z 3 tř., 2 tř. a 1 tř. žádné pochybnosti ve výpovědi neprojevovaly. Nárůst pochybnosti má jistý vývojový trend. Jako jedno z možných vysvětlení by mohlo být například to, že starší děti díky tomu, že mohou složitěji uvažovat, a tedy současně posuzovat několik hledisek najednou si nejsou jisté, zda podřídí celou herní situaci principu spravedlnosti slušnosti. Pochybnost by tedy mohla znamenat zvažování, zda by přeci jenom nemohl být upřednostněn princip spravedlnosti zásluhovosti a tedy i princip spravedlnosti rovnosti.

Jako nápravu tyto děti nejčastěji navrhují, aby měli druháci více hodů nebo házeli z menší vzdálenosti. Tyto dva návrhy převažují ve všech třídách s následujícími obměnami: 9 tř., 8 tř.,

7 tř. (v sedmé třídě Pavel S. navrhuje jako alternativu dvou hodů, jeden zásah ocenit dvěma body), 6 tř., 5. tř. (v páté třídě se objevuje originální návrh, aby pátáci házeli slabší rukou a aby druháci dostali za jeden zásah více bodů), 4 tř. (podobně jako v páté třídě, i zde děti navrhuji, aby pátáci házeli slabší rukou a druháci dostali za jeden zásah více bodů), 3. tř., 2 tř. (ve druhé třídě se mezi orientovanými odpověďmi objevuje pouze návrh na zvýšení počtu hodů, nikoli házení z bližší vzdálenosti), 1. tř. Některé děti doplnily svůj návrh na nápravu tvrzením, že by situace byla spravedlivější, protože by druháci měli více šancí, povedlo se jim tak lépe než jiným dětem explicitně formulovat smysl celé úpravy herní situace. Tento dodatek najdeme v 9. tř., 8 tř., 7. tř., 6 tř., 5. tř. a 4. třídě. V 8. třídě Vašek H. svůj návrh doplňuje formulací, že by to bylo spravedlivé, protože by se druháci necítili odstrčení. V 8. tř., 6 tř. a ve 4. tř. se objevuje úvaha o tom, jak by se přesně nastavila vzdálenost, z jaké budou hráči házet. Tato pozorování včetně explicitně vyslovené formulace o příčině úprav herní situace by se mohla opět připsat vývojovému trendu, neb pro tyto úvahy je nutné rozvinutější a složitější kognitivní uvažování.

Do této skupiny byly zařazeny i děti, které by se svým uvažováním nacházely někde mezi dvěma zvažovanými skupinami. Jedná se o následující příklady. V 1. třídě je na pomezí Marek M. konkrétně proto, že nejprve jakoby chápe, že je potřeba podřídít herní situaci principu spravedlnosti slušnosti, to ale následně popírá úvahami, kdy se snaží opět zvýhodnit pátáky, přesto, že jim v předchozí úvaze udělil handicap. Není totiž jasné, zda spekuluje o tom, zda to s tím znevýhodněním pátáků nepřehnal, nebo zda mu dělá potíže začlenění hlediska pátáků do celé struktury vztahů, ke které svými návrhy na změnu technických pravidel směřoval. Ve 2. třídě nacházíme Matěje Ž., který se nachází na pomezí opět proto, že si svými úvahami není jistý a poté, co pro pátáky navrhl handicap, tvrdí, že by pro ně situace nebyla příliš spravedlivá. Jonáš K., také z druhé třídy používá termín „náskok“, který by se hodil spíše do spojení s body, než s hody; nebo do formulace pravidla, dle kterého by druháci házeli z menší vzdálenosti od jelena než pátáci. Podobně František S. ze 4. tř., taktéž používá termín „náskok“. V 8. třídě se nacházejí dvě děti na pomezí a to konkrétně Míša D. a Vašek H., mají totiž tendenci celou situaci hodnotit z pohledu svobodné volby, pokud by druháci na herní situaci s pátáky přistoupili dobrovolně, situace by pro mě mohla být spravedlivá. Slabinou daného uvažování je pak především necitlivost vůči principiální nerovnosti v šanci na výhru a skutečnost, že potřeba vyrovnat počáteční principiální nerovnost v šanci na výhru se ve skutečnosti nemění v kontextu svobodné volby či instrukce od vnější autority.

Děti, které se svou odpovědí nacházejí někde na pomezí jednotlivých kategorií, nakonec poskytují velice cenný zdroj informací a to proto, že odhalují, jaké příčiny mohou stát za zmatením těch méně orientovaných dětí a které mohly zvažovat i ti, kteří se nakonec v situaci zorientovali. U dětí z první a druhé třídy není jasné, zda jim situaci komplikuje kognitivní nezralost nebo konflikt několika hledisek, tedy rozpor v osobní hodnotové orientaci. Mohli bychom předpokládat, že dětem z první a druhé třídy vzdoruje v úplné orientaci již samotná komplikovanost situace, tedy například kdo hraje a s kým, jak se od sebe jednotliví aktéři věkově liší, co se hraje za hru a jaká má pravidla, co je vlastně v situaci za problém a jak ho napravit apod., to všechno, tedy udržení všech těchto podmínek a k tomu ještě manipulace s nimi vyžaduje velkou náročnost například na pracovní paměť, logické uvažování a další kognitivní procesy. Podobně používání neadekvátního termínu v případě dětí z druhé a čtvrté třídy bychom mohli shrnout tvrzením, že pro děti je ještě složité si danou skutečnost promyslet a uvědomit. U dětí z osmé třídy se zdá, že jim situace také nějak vzdoruje v pochopení, ale nikoli již proto, že by nedokázaly pochopit, na co jsou tázány nebo to během přemýšlení zapomněly, tyto děti mají rozpor v tom, k jakému hledisku se přiklonit a to i přesto, že si uvědomují principiální nerovnost obratnosti, tedy problematický aspekt celé situace. Více se tedy dozvídáme o jejich osobní orientaci a o tom, která hlediska skutečně zvažují.

#### 1.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrhy na nápravu nerovnosti v obratnosti ji formálně jednoznačným způsobem nevyrovnávají)

Děti z této skupiny také považují situaci za nespravedlivou, a také u některých dětí z této skupiny lze vypožorovat nejistotu. Pochybnosti nad sděleným verdiktem měly děti z 9tř., 8 tř., 7 tř., 6 tř., 5 tř., 4 tř. a 2 tř., naopak děti z 3 tř., a 1 tř. žádné pochybnosti ve výpovědi neprojevovaly. I v této skupině lze pozorovat, že nárůst pochybnosti má jistý vývojový trend. Jako jedno z možných vysvětlení by mohlo být například to, že starší děti díky tomu, že mohou složitěji uvažovat, a tedy současně posuzovat několik hledisek najednou, si nejsou jisté, zda podřídí celou herní situaci principu spravedlnosti slušnosti. Pochybnost by tedy mohla znamenat zvažování, zda by přeci jenom nemohl být upřednostněn princip spravedlnosti zásluhovosti a tedy i princip spravedlnosti rovnosti.

Alternativy řešení jsou u dětí z této skupiny variabilnější. Děti z 9. třídy vidí jako řešení zmenšení prostoru na vyhýbání pro jelena v případě, že hází druháci. Tento návrh Radka Č.

doplňuje složitější úvahou o tom, že když by házel páťák na druháka, druhák by dostal větší prostor na vyhýbání. V 8. třídě také nalézáme návrh na omezení vyhýbací plochy, který doplňuje návrh Adély B., také z osmé třídy, aby se dvěma druhákům sčítaly body dohromady. V 7. třídě taktéž nacházíme návrh na omezení pohybu páťáka v případě, že hází druhák, dále pak návrh, aby vždy když hází druhák, házel opět jen na druháka anebo aby jelen byl vždy páťák a nikdy druhák. V 6. třídě nenalézáme návrh na omezení prostoru pro jelena, nicméně objevují se zde dva další návrhy a to aby byl zařazen páťák, který hru ještě nehrál a nemá tedy žádné zkušenosti a dále návrh, který požaduje, aby vždy, když hází druhák, byl blíže k jelenovi a naopak, když by byl druhák jelenem, byl by dál od toho, kdo se trefuje. Druhý zmíněný návrh je do této kategorie zařazen proto, jelikož by při něm vznikla situace, kdy by druhák jako jelen, vzdálen od střelce, komplikoval situaci druhákovi, který by v tu chvíli byl v roli toho, kdo se trefuje. V 5. třídě opět nalézáme návrh na omezení prostoru pro páťáka spolu s návrhem, aby všichni dostali větší prostor pro vyhýbání, bez ohledu na věk hráče. Ve 4. třídě nenalézáme návrh na omezení pohybu jelena, nicméně děti navrhují následující alternativy, páťáci by měli hrát „míň“, nebo nechat druháky vyhrát, opět se zde objevuje návrh na větší prostor pro jelena a to bez omezení věku, návrh, který by požadoval, aby páťáci byli jenom jeleni a druháci jenom lovci, či naopak a dále návrh, aby se druhák spojil s páťákem a tvořili tým. Ve 3. třídě opět chybí návrh na omezení prostoru pro jelena, nacházíme zde opět návrh, aby páťáci nedávali takové rány nebo se nechali trefit, aby v roli jelenů byli pouze druháci nebo aby druháci dostali lepší míč. Ve 2. třídě odpovídaly děti podobně jako ve třetí, opět zde chybí návrh na omezení pohybu pro jelena, nicméně děti opět navrhují, aby páťáci „nedávali takový rány“ nebo se nechali zasáhnout. Ani v 1. třídě děti nenavrhují omezení prostoru pro jelena, za to opět navrhují podobně jako děti v 2., 3. a 4. třídě, aby se páťáci nechali aspoň jednou trefit, dále aby druháci hráli ve dvojici s páťákem nebo aby jelena dělali jenom páťáci. Návrhy dětí v této skupině mají také jistý vývojový trend.

Od 9. do 5. třídy alespoň jedno dítě vždy zmínilo omezení prostoru pro jelena. Jedná se o pravidlo, které nerovnost v obratnosti formálně jednoznačným způsobem sice nevyrovnává, nicméně děti, které ho navrhují, rozumí principiální nerovnosti v obratnosti a také tomu, že je potřeba situaci nějak upravit ve prospěch druháků. Těmto dětem se však nepovede upravit situaci tak, aby skutečně vznikla šance na výhru nebo alespoň napětí z nejisté výhry. Mohli bychom předpokládat, že osobní hodnotovou orientací se blíží předchozí skupině dětí,

nicméně situace je pro ně ještě z nějakého důvodu příliš složitá. Od 4. třídy děti navrhnou, aby pátáci hráli „míň“ nebo se nechali zasáhnout, opět můžeme přepokládat, že tyto děti rozumí, o co se v dané situaci jedná, tedy že je potřeba nějak do situace zasáhnout a upravit ji ve prospěch druháků, ve své úvaze však nejdou ani tak daleko, aby se pokusily nějak manipulovat s pravidly. Můžeme předpokládat, že tento krok je pro ně ještě moc kognitivně náročný, možná si také ještě nedovedou propojit pojem spravedlnosti s pravidly a jejich manipulací. Pokud se díváme na odpovědi dětí v této kategorii, můžeme říci, že sice patří do stejné skupiny, nicméně kvalitativně se od sebe liší, respektive starším dětem z této skupiny v pochopení vzdoruje něco odlišného než dětem mladším. V souladu s předchozím tvrzením, že lze v této skupině vysledovat jistý vývojový trend, je pozorování, že některé děti doplnily svůj návrh na nápravu tvrzením, že by situace byla spravedlivější, protože by druháci měli více šancí. Podobně jako dětem z předchozí skupiny i těmto dětem se tedy daří lépe explicitně formulovat smysl celé úpravy herní situace. Tento dodatek najdeme v 9. tř., 8. tř., a 7. tř.

I v této skupině lze nalézt odpověď, která se nachází mezi dvěma zvažovanými skupinami, v tomto případě se jedná o odpověď Nikoly B. ze 4. třídy. Odpověď Nikoly je specifická tím, že obsahuje hned několik variant řešení a mimo jiné i tu, která by patřila do předchozí skupiny, tedy mezi orientované odpovědi. Dívka nejprve navrhuje, aby se do hry přidalo více druháků, tato odpověď by sama o sobě spíše svědčila pro to, že Nikola se příliš neorientuje v herní situaci a uvažuje o ní jako o hře na týmy, pokud je dotázána, zda by mohla existovat ještě jedna varianta nápravy, odpoví, že by se mohla upravit vzdálenost, ze které druháci hází, pokud je dotázána, zda by to bylo spravedlivější, návrh váhavě odmítá a navrhuje další, podobný prvnímu, tedy aby hru hráli tři druháci a tři pátáci, když je jí připomenuto, že daná hra se nehraje na týmy, již se jí nepovede nic nového vymyslet. Nikol se vlastně na chvíli zorientuje a podaří se jí vymyslet orientovanou odpověď, nicméně vzápětí jakoby se v situaci ztratila, začne přemýšlet dokonce o odlišném druhu herní situace. Z takového typu odpovědi bychom mohli vyčíst například to, že dívka by svou osobní orientací spadala do předchozí skupiny, nicméně situace jí ještě stále vzdoruje v orientaci a mohli bychom předpokládat, že to je právě pro nevyzrálост kognitivního uvažování, dále bychom se mohli domnívat, že Nikol mohl při zvažování řešení uniknout původní koncept hry apod.

Je nutné podotknout, že převážně dětem z nižších ročníků není připomenuto, že hra se nehraje na týmy, platí to v případě, že navrhnou úpravu, která by nasvědčovala tomu, že přemýšlí



o situaci jako o hře na týmy. Díky postupnému rozboru dat se ukázalo jako výhodnější dětem tuto skutečnost připomenout a dále zkoumat, jak s danou informací naloží.

**1.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržena separace druháků a páťáků)/chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel)**

Tyto děti prohlašují situaci za nespravedlivou. Na první části jejich odpovědi je znát, že se orientují v nerovnosti v obratnosti a asi tuší, že šance na výhru nejsou stejné. Pokud byly tážány na řešení této situace, nevymyslí buď nic, nebo segregaci dle míry obratnosti a/nebo trénink pro ty méně obratné. (A to už děti v 1. třídě.) Podle zásluh nechť hrají ti principiálně srovnatelné obratnosti spolu, druháci s druháky, páťáci s páťáky. Možná, že díky tomu spravedlnost slušnosti a principiální rovnosti v šanci na výhru a odpovídající technická pravidla samy od sebe do svých úvah vtahovat nemusí. Slabinou řešení s tréninkem je pak především necitlivost vůči principiální nerovnosti v šanci na výhru v krátkodobé perspektivě konkrétní série her, dnů či týdnů. Pro druháky v tomto pojetí nejde o hru, ale o učení, trénink. V případě, že by trénink poskytovali páťáci, je zde i necitlivost k perspektivě komplementární k perspektivě druháků. Jak si mají své výhry užít páťáci, když by ve hře nebylo žádné napětí z nejistoty výsledku? Jen jako učitelé druháků a nikoli jako soupeři?

**1.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zdůraznění pouze jednoho herního principu) – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné)/chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel**

Tyto děti označují situaci za spravedlivou. Argumentem je pro ně princip zásluhovosti výsledku ve hře vzhledem ke schopnostem a/nebo snaze, a/nebo princip rovnosti pravidel (6 tř., 8 tř., 9 tř.). Pokud byly tážány na to, proč by situaci mohl někdo považovat za nespravedlivou, tak buď nevědí (2 tř.), nebo odhadovaly, že pro rozdíl ve schopnostech. Navrhovaly druhákům se hodně učit (2 tř.), případně prohru označily za cenu možnosti zahrát si s páťáky (7 tř.), nebo navrhovaly s páťáky nehrát, když se jim nechce (4 tř.), nebo pro to neměly pochopení, když za to „nikdo nemůže“, když si „za to může sám“ – že se netrefil, že v tom byl horší (4 tř.). Případně odhadovaly, že důvodem označení situace za nespravedlivou je, že neradi prohráváme (5 tř.) nebo že děti byly menší a neuměly tak přemýšlet (9 tř.), nebo argument rozdílem schopností bagatelizovaly, že to nebyl zas tak velký rozdíl (6 tř.).

Vlastně ani nerovnost v obratnosti, pokud ji připouští a netvrdí, že ve hře jde o snahu, tedy pro ně není nezasloužená, volající po spravedlnosti slušnosti, nýbrž zasloužená, rovněž obhajitelná spravedlností zásluhovosti. Slabinou daného uvažování je pak především necitlivost vůči principiální nerovnosti v šanci na výhru v krátkodobé perspektivě konkrétní série her, dnů či týdnů. Pro druháky v tomto pojetí nejde o hru, ale o učení, trénink. Necitlivost je zde i k perspektivě komplementární k perspektivě druháků. Jak si mají své výhry užít pátáci, když by ve hře nebylo žádné napětí z nejistoty výsledku? Jen jako učitelé druháků a nikoli jako soupeři? Citlivost vůči souvislosti technických pravidel s principy spravedlnosti pak jakoby tyto děti vůbec nepotřebovaly, tedy subjektivně.

1.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (pozornost utkvívá na údajích ze zadání) - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné/ návrh buďto chybí nebo jeho podstatou není obsáhnout herní principy) /chybí dotaz na formálně adekvátní náprava pravidel

Tyto děti označují situaci za nespravedlivou (až na výjimku – Kája B., 6 let, 1. třída – kterého lze považovat za přechodného k uvažování kategorie 1.3.4). Dalo by se uvažovat o tom, že tuší principiální nerovnost v šanci na výhru. Jejich pozornost je ale centrována na skutečnost, kterou slyšely v zadání, tedy jen na výsledek – body, výhra nebo prohra. Řešení nespravedlnosti pak neví, nebo prostě žádají, aby měli druháci a pátáci stejně bodů, aby nějaký kolo vyhráli druháci a nějaký pátáci. Případně své tušení toho, že je výhra závislá na obratnosti vyjádří přáním, aby pátáci míň uhýbali, resp. jednou druháky nechali vyhrát a jednou vyhráli sami, nebo návrhem, aby druháci doma zkoušeli – čímž se dostávají do stavu přechodného s kategorií 1.2.1. Každopádně k úvahám o úpravě technických pravidel rozehrávání obratnosti, která by vedla k vyrovnání principiální nerovnosti mezi druháky a pátáky, se nevěnují. A možná, že nejen proto, že v 1. a 2. třídě jsou omezeni rozvojem kognitivních schopností. Jeden chlapec ze 7. třídy (Jakub B., 13 let, 7. třída) poskytl ukázkou komplikovaných úvah o manipulaci se samotným bodováním a kategorizaci úspěchu ve hře tak, aby nebylo smutných, aby „každý aspoň něčeho dosáhl“, když každý se snažil. Což je v případě hry obratnosti rozehrávané jako soutěž, resp. závod, sice snaha dojemná, ale míjející se s podstatou problému v dané situaci.

Pokud sledujeme vývojový profil odpovědí z této skupiny, zjistíme, že takto odpovídaly děti v 1. a 2. třídě a pak jeden chlapec ze 7. třídy. Kdybychom nezískali odpověď Jakuba B. ze 7.

třídy, mohli bychom výskyt této odpovědi vysvětlit právě oním nedostatečným rozvojem kognitivních dovedností. Kvůli odpovědi staršího chlapce, která naznačuje kognitivní dispozice manipulovat podmínkami situace, je třeba zvážit, zda se nejedná o projev osobní orientace, tedy orientace na výsledek místo průběhu, na to, že za všech okolností je důležitější „vyhrát než se zúčastnit“. Nakonec by tato orientace mohla být adekvátní i pro děti mladšího věku, které mohou být stále ještě dost orientované na odměnu, tedy počet bodů a vítězství. Je však nutné dodat, že zvláště u malých dětí je téměř nemožné od sebe odlišit projev osobní orientace a kognitivní nezralosti.

**1.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit morální princip, který v uvažování používá) – chybí formálně adekvátní náprava pravidel**

Možná, že ty tři děti z 1. třídy ani nejsou stejné kategorie myšlení jako ty zbývající. Všechny tři se shodují v hodnocení situace jako nespravedlivé. Pak ale buď neví proč, nebo protože druháci špatně chytali či dokonce protože špatně házeli, ale náprava, kterou by osvědčili tušení problému principiální nerovnosti obratnosti, je nenapadá žádná.

Ve druhé třídě do této kategorie spadají tři dívky a všechny tvrdí, že situace je spravedlivá. První z dívek tvrdí, jak že to spravedlivé bylo, neb výsledek je otázkou snahy, tak že nebylo, neb větší mají více šancí. Další dívka sice také tvrdí, že situace byla spravedlivá, nicméně vzápětí svůj návrh zamítá, jako by si nebyla jistá svou odpovědí, řešení se jí nepovede vymyslet vůbec. Třetí dívka z druhé třídy tvrdí, že by to spravedlivé bylo, protože se hráči střídali, přemýšlí tedy spíše o samotných pravidlech hry než o nespravedlivé situaci. Dívka z 9. třídy se nemůže rozhodnout, neb dle jejího soudu menší mají nevýhodu při házení a výhodu při vyhýbání. A chlapec z 9. třídy jednak pojmenuje rozdíly (mladší si méně věří, mají slabší hod) a navrhne i adekvátní řešení nespravedlnosti (mladší by měli větší prostor pro uhýbání, házeli by z kratší vzdálenosti), jednak soudí, že mezi dětmi rozdílu není. Možná problém těch starších dětí je rozhodnout se, zda se identifikovat s uvažováním kategorie 1.1.1, resp. 1.2.1, tj. s citlivostí vůči principu slušnosti, nebo kategorie 1.3.2, tj. s necitlivostí vůči principu slušnosti ve jménu zachování principu zásluhovosti a rovnosti pravidel.

#### Shrnutí

V souladu s tabulkou můžeme zjištění shrnout následovně. Za zlomovou můžeme označit 3. třídu. Od tohoto věku se většina dětí dovedla v dané situaci morálně zorientovat nejen

z hlediska principů, ale navrhla i adekvátní technické řešení nápravy situace. Nicméně i u těchto dětí se někdy vyskytly pochybnosti nad vlastním úsudkem. Výskyt pochybností lze však spíše než kognitivní nezralosti připsat rozporu v osobních postojích. Konflikt v osobních postojích pak spíše než nezralost kognitivních schopností představuje situaci, kdy dítě díky rozvinutějšímu uvažování udrží v mysli hned několik pohledů na danou situaci a váhá, zda se přiklonit k jednomu nebo druhému.

To, co vzdoruje dětem mladším, ale i některým starším v rovině čistě kognitivní, je pak nejen vymyslet adekvátní řešení situace, ale i vůbec nějaké řešení či něco jiného než segregaci dětí dle obratnosti nebo trénink méně obratných (kategorie 1.3.1). Komplikace osobními postoji k tomu, co je ve hře vlastně nejdůležitější, se zřejmě mohou projevit nejen váháním, ale i jeho extrémní podobou, kterou by šlo považovat za hlavní příčinu neschopnosti srozumitelné orientace v situaci (kategorie 1.3.4). Nebo tím, že děti označí situaci za spravedlivou v jakési absolutizaci principu zásluhovosti, při které může být zasloužená i principiální nerovnost v obratnosti druháků a pátáků (kategorie 1.3.2). Nebo tím, že se děti soustředí na výsledek hry bez citlivosti k tomu, jakou hodnotu představuje „zúčastnit se“ a co k výsledku ve hře vede technicky (kategorie 1.3.3).

## 2. Zápas: hra Bitva s balónky

Kategorie ↓ / třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
<b>2.1.1</b>	2	5	5	7	7	5	6	4	7	<b>48</b>
<b>2.1.2</b>	3	2	4	8	11	11	12	13	11	<b>75</b>
<b>2.2.1</b>	4	5	4	3	0	1	1	1	0	<b>19</b>
<b>2.3.1</b>	6	1	3	1	1	1	1	1	0	<b>15</b>
<b>2.3.2</b>	2	2	2	1	0	1	0	1	1	<b>10</b>
<b>2.3.3</b>	2	4	0	0	0	0	0	0	0	<b>6</b>
<b>2.3.4</b>	1	1	2	0	1	1	0	0	1	<b>7</b>
<b>Celkem dětí</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>180</b>

Kategorie ↓ / třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
<b>2.1.1</b>	10%	25%	25%	35%	35%	25%	30%	20%	35%	<b>27%</b>
<b>2.1.2</b>	15%	10%	20%	40%	55%	55%	60%	65%	55%	<b>42%</b>
<b>2.2.1</b>	20%	25%	20%	15%	0%	5%	5%	5%	0%	<b>11%</b>
<b>2.3.1</b>	30%	5%	15%	5%	5%	5%	5%	5%	0%	<b>8%</b>
<b>2.3.2</b>	10%	10%	10%	5%	0%	5%	0%	5%	5%	<b>6%</b>
<b>2.3.3</b>	10%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	<b>3%</b>
<b>2.3.4</b>	5%	5%	10%	0%	5%	5%	0%	0%	5%	<b>4%</b>
<b>Celkem dětí</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabulka 2 - Bitva s balónky: Rozdělení odpovědí dětí dle třídy a kategorie

### 2.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci - formálně adekvátní náprava pravidel (návrh zaměřený na jednotlivce)

Hra Bitva s balónky má první kategorii těch neorientovanějších odpovědí rozdělenou na dvě podkategorie. Toto dělení je užitečné, neboť oba dva druhy odpovědí, byť patří do stejné kategorie, lze kvalitativně odlišit. V této skupině jsou zařazeny odpovědi dětí, které provedly poněkud složitější myšlenkový postup a to že, při vynalézání svého řešení zvažovaly vztahy jednotlivých hráčů mezi sebou, tedy došly až na individuální úroveň. Děti z této skupiny považují situaci převážně za nespravedlivou, i když některé ne zcela jistě. Pochybnosti nad sděleným verdiktem se objevují ve 2. tř., 3. tř., 4. tř., 5. tř., v 8. tř. a také v 9. třídě. Výskyt pochybností v této skupině nasvědčuje tomu, že pochybovat o svém úsudku mohou již děti ve druhé třídě, což je mimo jiné mnohem dříve než u předchozí hry, pokud tedy odpovědi porovnáváme s kategorií těch neorientovanějších odpovědí (1.1.1).

Jako nápravu tyto děti volí nejčastěji přidání balónků druhákům nebo jejich odebrání páťákům, tento návrh se s různými obměnami objevuje v 1. tř., 2. tř., 3. tř. (ve třetí třídě se připojuje návrh, který by druhákům přidal štít neboli jeden život navíc, nebo aby bylo více druháků v jednom týmu), 4. tř. (ve čtvrté třídě opět jedno z dětí volí jako alternativu tři životy pro druháky), 5. tř. (v páté třídě se objevuje návrh, který kombinuje přidání balonků spolu se zvýšením počtu druháků v týmu, dále také snížení počtu páťáků), 6. tř., 7. tř. (v sedmé třídě se opět objevuje návrh na přidání druháků do týmu spolu se zmenšením počtu páťáků), 8. tř. (v osmé třídě se opět objevil návrh na dva životy pro druháky), 9. tř. (v deváté třídě stejně jako v osmé představuje alternativu návrh na zvýšení počtu životů pro druháky). Tyto návrhy, které manipulují s míčky, případně životy hráčů skutečně formálně napravují původní nerovnost v obratnosti a obnovují tak napětí ve hře, které vzniká z nejistoty výsledku.

Některé děti doplnily své řešení o formulaci, kdy tvrdí, že situace by byla spravedlivější, protože by druháci měli větší šanci vyhrát. Tím vlastně implicitně vyjadřují svojí hodnotovou orientaci, že ve hře je nejdůležitější potěšení s rizika a tedy z nejistoty výsledku. Tuto formulaci můžeme nalézt už v 1. tř., dále pak ve 3. tř., 4. tř., 5. tř. a také v 9. třídě. Díky těmto zjištěním můžeme tvrdit, že i nejmladší děti ze skupiny dotazovaných mohou zastávat takto vyžralý postoj. Je však nutné dodat, že ne všem dětem byla položena otázka na rozvinutí jejich soudu. Dále je zajímavé, že u předchozí hry v kategorii neorientovanějších odpovědí (1.1.1) se o větší šanci na vítězství zmiňovaly až děti od 4. třídy.

Některým dětem se povedlo doplnit svůj názor komentářem, který pravděpodobně ilustruje jejich myšlenkový postup při řešení daného úkolu. Ve třetí třídě Tereza H. tvrdí, že výchozí situace byla pro páťáky příliš snadná, měly by se jim proto ztížit podmínky a díky tomu by mohla hra skončit dokonce remízou. František H. z páté třídy výstižně tvrdí, že páťáci vlastně umí jednotlivé míčky efektivněji využít a právě proto by se jim mělo dát druhákům více. Daniel H. v šesté třídě poskytuje poměrně detailní postup, jak by dosáhl ideálního stavu, postupně by druhákům zvyšoval počet míčků podle toho, jak by se jim ve hře dařilo. V sedmé třídě se objevuje tvrzení, že by se díky nápravě vyrovnaly síly, v osmé třídě pak komentář, že díky úpravě by druháci dokonce mohli vyhrát. Od třetí třídy se tedy dětem daří poměrně srozumitelně vysvětlit a odůvodnit svůj postoj, zdá se, že alespoň v tomto případě je tato schopnost vztažena k věku.

Do této části jsou také zařazeny odpovědi, které by ve skutečnosti svou orientací stály někde mezi dvěma zvolenými kategoriemi. Konkrétně z druhé třídy Anna M. nejprve tvrdí, že situace byla spravedlivá, protože zásahy byly vlastně zasloužené, respektive jednotliví hráči se třebovali podle toho, jak se snažili. V deváté třídě pak Radek A. popisuje nejprve situaci jako spravedlivou, protože všichni mají stejné výchozí podmínky. Podobně uvažuje Tereza H. také z deváté třídy, ta nejprve tvrdí, že situace byla spravedlivá, protože všichni házeli na stejnou vzdálenost a všichni najednou. I když se všechny tři děti posléze zorientují, zdá se, že jim proces rozhodování komplikuje rozpor v osobním hodnotovém postoji. Anna M. nejprve hodnotí situaci z pohledu principu spravedlnosti zásluhovosti, tedy vítězství si zaslouží ti, kteří se více snaží. Radek A. a Tereza H. se pak na situaci dívají nejprve pohledem principu spravedlnosti rovnosti, dle kterého je situace spravedlivá, pokud mají všichni stejné výchozí podmínky. Tyto děti si nakonec zvolí situaci podřídí principu spravedlnosti slušnosti v zájmu napětí nejistoty výsledku, nicméně je zřejmé, že střet těchto hodnotových postojů komplikuje jejich proces orientace.

V porovnání s následující kategorií anebo také v porovnání s kategorií předchozí hry Král lovců jelenů 1.1.1 se příliš neprojevuje vývojový profil. Toto pozorování spolu se skutečností, že některé ukazatele jako například pojmenování zvýšené šance na výhru, nebo výskyt pochybností mladšími dětmi by mohlo být proto, že hra je z nějakého důvodu pro děti snazší na orientaci.

#### 2.1.2 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci - formálně adekvátní náprava pravidel (návrh zaměřený na skupinu jako celek)

Tyto děti považují situaci převážně za nespravedlivou, nicméně některé nad svým rozhodnutím projevují nejistotu. Pochybnosti nad vlastním soudem o situaci vykazovaly děti v 5. tř., v 7. tř., 8. tř. a 9. tř. Nárůst pochybností by mohl mít spojitost s rozporem v osobním hodnotovém postoji, což by mohlo znamenat, že děti, které pochybují, si nejsou jisté, zda by situace nemohla být přeci jenom spravedlivá a to buď na základě principu spravedlnosti rovnosti či zásluhovosti. V této skupině se tedy ukazuje jistý vývojový trend a to ve spojení s rostoucím věkem, zároveň sledujeme podobný vývoj jako u kategorie 1.1.1, zde děti začaly pochybovat už ve čtvrté třídě.

Jako nápravu tyto děti navrhuje vytvořit týmy prohozením druháků a pátáků tak, aby byli členové obou tříd ve skupině stejně zastoupeni. Tento návrh se vyskytuje s následujícími

obměnami v 1. tř., 2. tř., 3. tř. (ve třetí třídě se objeví návrh, který prohození hráčů kombinuje s povinností trefit druháka dvakrát, než bude vyřazen, další alternativou je více druháků v jednom týmu), 4. tř. (ve čtvrté třídě se původní návrh kombinuje s úpravou, kdy by druháci i pátáci stáli naproti sobě), 5. tř. (v páté třídě opět nacházíme vlastně vylepšení původního návrhu tak, aby po prohození druháci bili po sobě navzájem a stejně tak i pátáci), 6. tř. (původní návrh opět spojen s požadavkem, aby děti stejného ročníku stály naproti sobě), 7. tř. (požadavek na úpravu také s pojen s rozmístěním těch stejně silných naproti sobě), 8. tř., 9. tř. Návrh na prohození hráčů tak, aby bylo v každém týmu stejné zastoupení druháků a pátáků, skutečně formálně řeší principiální nerovnost v obratnosti a díky tomu obnovuje napětí z nejistoty vítězství. Tento návrh je o něco méně komplikovaný v porovnání s předchozí kategorií, neřeší totiž vztahy mezi hráči na individuální úrovni. Některé děti však svou odpovědí ukazují, že si dokáží představit strukturu vztahů během hry a doplňují původní řešení právě o požadavek, aby druháci stáli proti druhákům a pátáci proti pátákům. Zdá se, že tuto schopnost mají děti až od čtvrté třídy.

Stojí za povšimnutí, jak děti argumentovaly, pokud se snažily nějak odůvodnit svoje řešení, tedy za předpokladu, že byly tážány. Vysvětlení, že by hra byla vyrovnanější, najdeme kromě druhé třídy v každém ročníku. Formulaci, že by situace byla spravedlivější, protože by druháci měli větší šanci uspět, již nalezneme jen v šesté a osmé třídě. Odůvodnění, že by druháci měli větší šanci uspět, je ve skutečnosti mnohem výstižnější, protože již v nějaké podobě vystihuje postoj dětí, které upřednostňují nejistotu výsledku a tedy i uplatnění principu spravedlnosti slušnosti, těmto dětem se tedy lépe než jiným povedlo vyjádřit podstatu úpravy pravidel v dané situaci. Jedná se vlastně o složitější myšlenkový postup než u dětí, které jen zopakovaly své řešení, anebo se vyjádřily tím, že síly byly vyrovnanější, to je vlastně jen částečné vysvětlení. Zdá se, že tato schopnost konkrétněji popsat svůj osobní hodnotový postoj je vlastní spíše starším dětem, v tomto kontextu až od šesté třídy, jedná se vlastně o výrazný rozdíl od předchozí kategorie a zároveň kategorie 1.1.1.

Také v této skupině jsou děti, které se svojí odpovědí nacházejí někde na pomezí mezi dvěma kategoriemi. V sedmé třídě je to Jakub B., ten nejprve hodnotí situaci z pohledu principu spravedlnosti rovnosti a přímo říká, že pokud děti hrály podle stejných pravidel, situace byla spravedlivá, pak ale připouští věkový rozdíl a nakonec přistupuje k úpravě pravidel. V osmé třídě nalézáme dvě dívky. Adéla B. nejprve soudí, že situace je spravedlivá protože hra v týmu



nabízí druhákům možnost se navzájem poradit a „nebýt na to sami“, pravděpodobně porovnává situaci s předchozí hrou na Krále lovců jelenů. Dalo by se říci, že Adéla se dívá na herní situace prvně z pohledu principu spravedlnosti rovnosti. Taktéž Aneta Č., ta nabízí celkem podrobný myšlenkový postup, jak o celé situaci přemýšlí. Nejprve tedy soudí, že situace je spravedlivá, protože obě strany mají jak nějakou výhodu, tak nevýhodu a v celku tedy splňují princip spravedlnosti rovnosti a proto nejprve tvrdí, že situace je spravedlivá. I když všechny děti posléze upřednostní princip spravedlnosti slušnosti, situaci jim značně komplikuje zvažování ostatních principů a lze také pozorovat, že tyto komplikace vykazují až starší děti, v tomto kontextu od sedmé třídy. V porovnání s předchozí skupinou a také kategorií 1.1.1, zde začaly pochybovat až starší děti.

Z dosavadního shrnutí, můžeme konstatovat, že i když sledujeme vývoj schopnosti se orientovat v závislosti na věku, i přesto je zde nezanedbatelné množství mladších dětí, které vykazují morální orientaci a to již v první třídě. Krom již uvedených pozorování by pro tento předpoklad svědčil také fakt, že v kategorii 2.1.1 sledujeme jen minimální vývojový profil, zatímco v této skupině se děti se věkem výrazně lépe orientují. Dalo by se tedy odhadovat, že zde existuje skupina mladších dětí, které se z nějakého důvodu orientují podobně jako děti mnohem starší, a kategorie 2.1.1 její existenci pomohla odhalit. Toto pozorování by se pravděpodobně nepovedlo zachytit bez rozdělení kategorie těch nejorientovanějších dětí na dvě podkategorie, lze tedy předpokládat, že i v kategorii 1.1.1 lze v každé třídě odhalit stabilní skupinu dětí nadaných na orientaci a to i v těch nejnižších ročnících.

**2.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrhy na nápravu nerovnosti v obratnosti ji formálně jednoznačným způsobem nevyrovnávají)**

Děti z této skupiny hodnotí situaci jako nespravedlivou, v této kategorii se zároveň příliš neprojevovaly pochybnosti nad vlastním úsudkem. Návrhy řešení v této skupině jsou různorodé a nelze nalézt jedno, které by se objevilo ve většině tříd, lze pouze nalézt tři typy odpovědí, které se v nějaké podobě opakují. Jedná se o následující příklady. V první třídě se objevuje řešení, které v podobné formulaci nalezneme ještě ve druhé a třetí třídě. Děti navrhuje, aby ti silnější, tedy páťáci popošli dozadu a druháci dopředu, ve druhé a třetí třídě se pak toto pravidlo nachází pouze ve formě požadavku přiblížit druháky blíž k páťákům. V první třídě se dále objevuje návrh, aby paní učitelka vybrala pouze malé páťáky a naopak silné

druháky. Prvňákům se povedlo vymyslet ještě jedno pravidlo, které se opakuje také v dalších třídách a to jakýsi apel na solidaritu pátáků, který požaduje, aby pátáci druháky nechali rozehrát a pak „dělali, že se netrefili“ a hodili vedle. Ve druhé třídě se tento návrh objevuje v požadavku, aby pátáci házeli „trochu pomaleji“ a „nestříleli tak hodně“, v sedmé třídě děti navrhuje, aby pátáci „dávali menší rány“. Ve druhé třídě se objevuje návrh na spojení slabších druháků se silnějším hráčem, konkrétně, aby se k druhákům připojil jeden šesták, nebo aby si druháci vzali jednoho pátáka a vyměnili jej za jednoho druháka. Stejnou výměnu, tedy jeden páták v týmu druháků a jeden druhák v týmu pátáků navrhuje také děti ze čtvrté a šesté třídy. U tohoto typu řešení je dobré poznamenat, že je vlastně téměř totožné s návrhem předchozí skupiny, nebo lépe řečeno, děti, které přišly na tento návrh, pravděpodobně řešily úkol v podobných krocích jako děti z předchozí skupiny, z nějakého důvodu se jim však nepovedlo dospět ke stejnému výsledku. Těmto dětem se vlastně nepovedlo promyslet úpravu pravidel hry v souladu logickými zákony myšlení. Ve třetí třídě se objevuje náprava, díky které by druháci dostali lehčí míčky, zatímco pátáci by dostali těžší míčky. Ve čtvrté třídě, krom již zmiňovaného návrh s výměnou hráčů, dále děti navrhly, aby druháci dostali širší prostor na uhýbání nebo aby tým pátáků byl o jednoho oslaben. V páté třídě stejně jako v deváté se neobjevila žádná odpověď, která by spadala do této kategorie. Tento rozbor je příhodné porovnat s rozbohem u kategorie 1.2.1, v obou kategoriích lze totiž nalézt moment, kdy děti začínají přistupovat sofistikovaněji k manipulaci s pravidly, nicméně v kategorii 1.2.1 se tak děje až od páté třídy.

V této skupině se mezi dvěma kategoriemi nachází odpověď Říši H. ze čtvrté třídy. Říša sice tvrdí, že situace je nespravedlivá a navrhuje úpravu, která by měla situaci vyřešit, nicméně k navrhovanému handicapu současně připojí také výhodu pro pátáky. Pátáků by mělo být o jednoho méně, ale za to by dostali čtyři míčky. Otázkou je, co stojí v pozadí Říšovy částečné dezorientace, zda je to kognitivní nezralost, kdy si neuvědomuje, že jeho návrh vrací herní situaci do výchozí pozice, tedy nedovede celou situaci logicky domyslet, nebo je to osobní hodnotový postoj, kdy ve skutečnosti druhákům výhodu dát nechce. Mohli bychom říci, že Říša vlastně balancuje mezi orientovaným postojem, kdy srozumitelně argumentuje, proč mu situace přijde nespravedlivá a postojem, který ve skutečnosti neuznává uplatnění principu spravedlnosti slušnosti (kategorie 2.3.2). V případě Říšovy výpovědi se zdá, že manipulovat s pravidly a přemýšlet o nich mu nečiní komplikace, neboť nabízí další možnou alternativu

a navrhuje, že by páťáci mohli být jenom dva, ale za to by měli šest míčků. Ríšova odpověď by mohla být příkladem toho, kdy děti mají již rozvinuté uvažování natolik, že dokáží v mysli udržet hned několik hledisek, ale nedokáží se přiklonit k jednomu nebo druhému. Také v kategorii 1.2.1 se první dítě na pomezí objevuje ve čtvrté třídě.

Děti v této skupině tedy rozumí principiální nerovnosti v obratnosti a snaží se vzniklou situaci nějak vyřešit, při nápravě dané situace se dostanou až k manipulaci s pravidly, nicméně se jim nepovede vymyslet formálně adekvátní řešení, tedy řešení, které by skutečně vyrovnalo nerovnost v obratnosti. Po předchozím rozboru se zdá, že důvody této částečné dezorientace mohou mít různé kvalitativně odlišné příčiny. Některé odpovědi značí jasný záměr napravit situaci pomocí změny pravidel a uplatnění principu spravedlnosti slušnosti, nicméně kognitivní nezralost uvažování způsobí, že se zcela neuplatní logické zákony myšlení, zatímco díky odpovědi Říši H. zjišťujeme, že v této skupině se také mohou nacházet děti, za jejichž dezorientací stojí rozpor v osobním hodnotovém postoji. Nicméně se zdá, že tato hra dětem méně vzdoruje v chápání a lépe se v ní orientují než ve hře Král lovců jelenů.

**2.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržena separace druháků a páťáků) /chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel**

Děti v této skupině o situaci prohlašují, že je nespravedlivá a pravděpodobně si také uvědomují nerovnost v obratnosti. Na dotaz po nápravě buď nejsou schopné vůbec odpovědět, nebo odpovídají tak, že se řešení v podobě úpravy pravidel vlastně vyhýbají.

V první třídě se dětem nepovede vymyslet téměř nic, až na nekonkrétní návrh, aby páťáci druhákům „nějak pomohli“, nebo aby se druháci „více snažili“. Ve druhé třídě se objevuje návrh na separaci druháků a páťáků, ve třetí třídě opět nacházíme návrh na oddělenou hru druháků a páťáků v kombinaci s řešením v podobě tréninku pro ty slabší. V páté třídě jeden chlapec navrhuje situaci vyřešit tím, že by druhákům vysvětlil pravidla a v šesté třídě se opět objevuje návrh na trénink pro ty slabší. Dívka ze sedmé třídy by podobně jako chlapec v páté třídě řešila situaci tak, že by dětem znovu vysvětlila, jak mají hru hrát a v osmé třídě se jako návrh řešení opět objevuje separace druháků a páťáků.

Pro děti v této skupině tedy platí, že rozumí principiální nerovnosti v obratnosti, a na jejich odpovědi je často patrné, že se snaží vymyslet nějaké řešení, nicméně krom již

uvedených návrhů se jim adekvátní řešení vymyslet nepovede. Například návrh aby se druháci více snažili, ukazuje, že děti rozumí tomu, že je potřeba druháky nějak posílit, tedy kompenzovat nevyrovnanost sil, nicméně danému dítěti se nepovede přejít až k manipulaci s pravidly, tak jak by to daná situace vyžadovala. Návrh na trénink pro ty slabší vykazuje jednak necitlivost pro šanci druháků na výhru v daném okamžiku, a pak pátáky vykazuje pouze do pozice trenérů a nikoli plnohodnotných hráčů, kteří by si mohli hru užít. Podobně úpravu pravidel obchází návrh na separaci druháků a pátáků (2. tř., 3. tř., 8. tř.). Znovu vysvětlit pravidla, jak navrhují děti v páté a v sedmé třídě, se podobně jako předchozí návrhy vyhýbá skutečné manipulaci s pravidly a tedy i aplikaci herních principů. Příčinou dezorientace dětí v této skupině je s největší pravděpodobností kognitivní nevyzrálost, zdá se totiž, že tyto děti nemají příliš velké rozpory v osobním hodnotovém postoji, často si jsou poměrně jisté, jak situaci hodnotí, nepovede se jim však vymyslet přiléhavý způsob nápravy. V předchozí hře v kategorii 1.3.1 nacházíme velice podobný vývojový profil až na to, že obsahuje v celkovém souhrnu o jedno procento více odpovědí.

**2.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zdůraznění pouze jednoho herního principu) – formálně neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné) /chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel**

Tyto děti hodnotí situaci jako spravedlivou a to buďto na základě principu spravedlnosti zásluhovosti výsledku ve hře, a/nebo snaze, a/nebo spravedlnosti rovnosti pravidel (8. tř., 9. tř.). Jako odůvodnění, proč je situace spravedlivá, uvádějí děti následující odůvodnění, v první třídě říkají, že to bylo proto, že druháci několikrát prohráli, nebo proto, že pátáci jsou větší, lépe umí hrát, a proto také druháci prohráli. Ve druhé třídě děti uvádějí, že druháci si vlastně zaslouží prohrát, protože až vyrostou a stanou se pátáky a budou také vyhrávat, princip spravedlnosti zásluhovosti tedy odůvodňují dlouhodobou perspektivou. Ve třetí třídě děti tvrdí, že hra byla spravedlivá, protože druháci se dost nesnažili nebo proto, že hra byla lehká a druháci už znali pravidla, ve čtvrté třídě jeden chlapec tvrdí, že si pátáci zasloužili vyhrát, protože mají více zkušeností. Velice podobně situaci odůvodňuje chlapec z šesté třídy, který tvrdí, že vyhrává ten, kdo má lepší postřeh. Dívka z osmé třídy vidí situaci jako spravedlivou, protože podle ní jsou druháci sice menší, ale pátákům se hůře zasahují, situace pro ni tedy splňuje princip spravedlnosti rovnosti. Dívka z deváté třídy také hodnotí situaci z hlediska

principu spravedlnosti rovnosti a přímo tvrdí, že situace spravedlivá byla, protože všichni měli stejná pravidla.

Tyto děti z nějakého důvodu neuplatňují princip spravedlnosti slušnosti, zdá se, že jejich hodnotový postoj k soutěži se bez této perspektivy obejde. Lze tvrdit, že těmto dětem nekomplikuje vyjadřování čistě kognitivní nezralost, často totiž dokáží poměrně konkrétně a složitě svůj soud odůvodnit. Například dívka z osmé třídy, tvrdí, že druháci mají stejnou šanci na výhru právě proto, že jsou malí. Možná právě proto, že tyto děti neuznávají princip spravedlnosti slušnosti, tak nevědí, proč by situaci mohl někdo považovat za nespravedlivou anebo tvrdí, že druhákům se vlastně líbilo, že jsou menší a hrají s většími (6. tř.), nebo že druháci museli nějak odůvodnit to, že je mrzí prohra (8. tř.). Dívka z deváté třídy explicitně vyjadřuje, že si uvědomuje nerovnost v obratnosti, když říká, že nespravedlivé by to mohlo být právě proto, že druháci měli menší sílu, menší mušku a dokonce nejsou tak vytrénovaní, nicméně měli stejná pravidla. Při sběru dat se ukázalo jako velice cenné ověřit si stabilitu postoje dotazem, jaký důvod k hodnocení by mohly mít ty děti, které situaci hodnotí jako nespravedlivou. Tato otázka byla do rozhovorů zařazena až posléze, v prvotních rozhovorech tedy chybí.

Některé děti si tedy nerovnost obratnosti uvědomují, nicméně je pro ně obhajitelná buďto principem spravedlnosti rovnosti nebo zásluhovosti, u některých dětí se dokonce zdá, že žádnou nerovnost obratnosti nepřipouští a jako zásadní vidí právě to, zda se děti snažily či měly stejné výchozí podmínky, je tedy jen logické, že se k žádné úpravě pravidel nedostanou, z jejich úhlu pohledu to totiž není potřeba. Slabinou tohoto postoje je necitlivost k tomu, že v situaci není dodržena principiální šance na výhru. Paralelně s tím, že druháci mají jen minimální šanci na výhru, vzniká nevýhoda vlastně i pro pátáky, protože jak si mají hru užít, když by vítězství dosáhli jen s minimální námahou, vlastně by jen potvrdili již předem daný výsledek. Byli by skutečnými soupeři nebo jen učiteli druháků?

2.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (pozornost utkvívá na údajích ze zadání) - formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné/ návrh buďto chybí nebo jeho podstatou není obsáhnout herní principy) /chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel

Tyto děti hodnotí situaci jako nespravedlivou a pravděpodobně si také uvědomují principiální nerovnost v obratnosti. Ve svém odůvodnění, proč je situace nespravedlivá,

používají formulaci, kterou slyšely v zadání a tvrdí, že herní situace nebyla spravedlivá, protože druháci opakovaně prohrávali, nebo protože páťáci měli všechny body. Opět vzniká otázka, co je příčinou dezorientace dětí v této situaci, zda se jedná kognitivní nezralost, která dětem nedovoluje udržet v pracovní paměti zadání a problém, na který jsou tázány a tak pouze opakují to, co slyšely, nebo se zde projevuje osobní hodnotový postoj, který uznává pouze výsledek hry, tedy vítězství.

Některá odůvodnění by přímo svědčila o tom, že děti o problému, který situace nastoluje, přemýšlí, když tvrdí, že situace není spravedlivá, protože druháci nevyhráli ani jednou, nebo protože každý má aspoň jednou vyhrát. Pokud by tomu tak bylo a děti by skutečně situaci řešily a snažily se nalézt nějaké řešení, znamenalo by to, že jejich kritériem pro spravedlnost je výsledek hry, tedy vítězství. Zjednodušeně by se dalo říci, že pro tyto děti je důležité, zda někdy vyhrají druháci a někdy páťáci bez ohledu na princip spravedlnosti zásluhovosti či rovnosti a možná právě proto nemají potřebu uplatňovat ani princip spravedlnosti slušnosti. Takovéto přemýšlení o hře typu soutěž je vlastně předstupněm, nebo spíše nutností k tomu, aby se vyvinul cit pro to, že každý by měl mít šanci na výhru, respektive cit pro napětí z nejistoty výsledku. Slabinou daného uvažování je vlastně to, že děti nemají potřebu nijak manipulovat s pravidly a jako řešení navrhnou, aby druháci měli stejně bodů anebo aby jednou vyhráli druháci a jednou páťáci. Chlapec z druhé třídy navrhuje, aby druháci podstoupili trénink, čímž se vlastně dostává o krok blíže k řešení, než ostatní děti z této skupiny. Skutečnost, že takto odpovídaly pouze děti z první a druhé třídy, by svědčila o tom, že se jedná o vývojový jev a tento typ odpovědí je předstupněm k orientovanějšímu uvažování. I přesto, že v této skupině je skutečně absence odpovědí dětí z vyšších ročníků, neznamená to, že tento typ uvažování nemůže přetrvávat i do vyššího věku, jak o tom ostatně svědčí odpověď chlapce ze sedmé třídy v kategorii 1.3.3 u Král lovců jelenů.

**2.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit morální princip, který k uvažování používá) – chybí formálně adekvátní náprava pravidel**

V této skupině všechny děti, kterým se povedlo odpovědět, až na jednu dívku ze třetí třídy, o herní situaci prohlásily, že je spravedlivá. Tato dívka ze třetí třídy hru hodnotí jako nespravedlivou a to ještě nejistě, ostatní děti tedy tvrdí, že herní podmínky lze vnímat jako spravedlivé (3. třída, 5. třída, 6. třída a 9. třída).

V první a druhé třídě se dětem ani nepovede přijít na to, jak by danou situaci mohly zhodnotit. Pokud by příčinou této dezorientace byla kognitivní nezralost, znamenalo by to, že děti ani nezachytily zadání, tedy nezapamatovaly si všechny parametry situace. Další možností je, že se jim povedlo pochopit, o co v situaci jde, ale nedokázaly se rozhodnout, tedy již samotný požadavek na zhodnocení situace, pro ně představoval úkol nad jejich možnosti.

Magdaléna Č. ze třetí třídy tvrdí, že situace nebyla spravedlivá, protože v dané hře bylo více hráčů v porovnání s předchozí hrou, pokud je dále dotázána na odůvodnění svého soudu, nepovede se jí odpovědět. Takováto dezorientovaná odpověď má pravděpodobně příčinu v kognitivní nezralosti, můžeme sledovat, že dívka se snaží nalézt řešení, ale nepovede se jí nic vymyslet. Naproti tomu odpověď Marka P. taktéž ze třetí třídy působí dezorientovaně pravděpodobně z odlišného důvodu než je kognitivní nezralost. Tento chlapec nejprve tvrdí, že situace je spravedlivá a také dokáže odpověď proč, tedy protože se druháci nesnažili. Díky tomu, že rozhovor pokračuje a on je dále tázán, jak by situaci hodnotil následně po té, co by se druháci začali snažit, odpovídá, že pak by situace spravedlivá nebyla, protože pátáci jsou starší a mají lepší postřeh než druháci. Na dotaz po nápravě se mu nepovede odpovědět. Marek P. se pravděpodobně nedokáže rozhodnout mezi vnitřním postojem hodnotit situaci pouze na základě principu spravedlnosti zásluhovosti a na druhé straně uplatněním pohledu principu spravedlnosti slušnosti. Chlapec v páté třídě tvrdí, že situace pro něj je spravedlivá a na dotaz, zda by nevěděl, proč některé děti situaci hodnotí jako nespravedlivou, opět zopakuje svůj původní postoj. Vzhledem k tomu, že svůj soud nijak nerozvádí, lze se jen domnívat, zda své rozhodnutí činí na základě principu spravedlnosti rovnosti či zásluhovosti. Velice podobně lze uvažovat o výpovědi Šimona K. z šesté třídy, který také tvrdí, že situace nebyla spravedlivá, nicméně dále svůj soud již nijak nekomentuje. Chlapec z 9. třídy tvrdí, že v dané hře nejde o porovnání v obratnosti, ale o štěstí, z nějakého důvodu nerozeznává, v čem se v dané hře soutěží. To může být způsobeno jednak tím, že nepochopil zadání a pravidla hry, nebo skutečně věří tomu, že ve hře nejde o porovnání v obratnosti.

Za odlišnými názory dětí v této skupině může stát jednak kognitivní nezralost, díky které se dětem někdy dokonce nepovede odpovědět nebo odůvodnit svůj soud, dále také rozpory v osobním hodnotovém postoji a dokonce může dojít k záměně toho, v čem se v dané hře soutěží. Žádnému dítěti v této skupině se nakonec nepovede přejít k návrhu řešení tedy

manipulaci s pravidly. Tato kategorie tak pravděpodobně sdružuje nejvíce rozličné odpovědi co do příčin morální dezorientace, podobně jako tomu bylo v kapitole 1.3.4.

## Shrnutí

Na základě údajů z tabulky lze tedy tvrdit, že od čtvrté třídy se většině dětem daří v situaci zorientovat a také přijít na adekvátně formální způsoby řešení. Důvod, proč se dětem naopak nedaří se zorientovat, může být v rovině čistě kognitivní, která se projevuje jednak v částečně orientovaném a formálně nedotaženém řešení (2.2.1) nebo v úplné neschopnosti přistoupit k manipulaci s pravidly (2.3.1), je také důvodem části odpovědí v kategorii 2.3.4, kdy se dětem ani nepovede podat srozumitelnou odpověď, všechny tyto odpovědi jsou významně spojeny s mladším věkem dětí.

Zdá se, že dětem může proces rozhodování také zkomplikovat preference hodnot, které jednotlivé postoje ke hře reprezentují. Nejistota v rozhodování může vznikat právě díky tomu, že děti jsou schopné si uvědomovat více pohledů současně a mohou váhat, ke kterému se přiklonit, jejich odpovědi se pak nacházejí na pomezí dvou kategorií. Některé odpovědi dokonce rozpor ani obsahují, děti, jež primárně volí princip spravedlnosti rovnosti či zásluhovosti (kategorie 2.3.2), jsou si často svým soudem i poměrně jisté. O tom, že výraznou roli hraje opět rozpor v osobních postojích, by se dalo uvažovat v kategorii 2.3.4, kdy části dětem tato okolnost komplikuje rozhodování natolik, že se jim ani nepovede podat srozumitelnou výpověď o jejich hodnocení situace. Při rozboru těchto kategorií je zřejmé, že věk nehraje již tak významnou roli jako v předchozích případech. Věk hraje opět významnou roli v kategorii, kde jsou děti orientované převážně na výsledek hry (2.3.3), mohli bychom předpokládat, že se jedná o hodnotový postoj, který je ale výrazně ovlivněn vývojem v morálním uvažování, pro většinu dětí se jedná o přechodový stupeň k orientovanějším postojům.

V porovnání s předchozí hrou se zdá, že tato hra dětem méně vzdoruje v chápání a dokáží se v ní lépe zorientovat, jednou z možností by mohlo být, že má jednodušší pravidla a proces vynalezení nápravy tudíž není tak obtížný.



### 3. Hra: Baba s balónkem

Kategorie ↓ / třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
3.1.1	0	1	2	6	2	2	5	6	6	30
3.2.1	1	6	3	1	1	0	4	1	4	21
3.2.2	10	4	9	6	13	14	10	7	4	77
3.3.1	5	6	6	6	4	3	0	4	5	39
3.3.2	1	1	0	0	0	1	0	2	1	6
3.3.3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3.3.4	2	2	0	1	0	0	1	0	0	6
Celkem dětí	20	20	20	20	20	20	20	20	20	180

Kategorie ↓ / třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
3.1.1	0%	5%	10%	30%	10%	10%	25%	30%	30%	17%
3.2.1	5%	30%	15%	5%	5%	0%	20%	5%	20%	12%
3.2.2	50%	20%	45%	30%	65%	70%	50%	35%	20%	43%
3.3.1	25%	30%	30%	30%	20%	15%	0%	20%	25%	22%
3.3.2	5%	5%	0%	0%	0%	5%	0%	10%	5%	3%
3.3.3	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
3.3.4	10%	10%	0%	5%	0%	0%	5%	0%	0%	3%
Celkem dětí	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabulka 3 - Baba s balónkem: Rozdělení odpovědí dětí dle třídy a kategorie

#### 3.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně adekvátní náprava pravidel

Většina dětí z této kategorie hodnotí situaci jako nespravedlivou, některé však nad svým soudem pochybují a některé děti, které stojí na pomezí, prvně dokonce vidí situaci jako spravedlivou. Pochybnosti se vyskytly v 8. a 9. třídě. Jedním z možných vysvětlení, proč děti vyjadřují pochyby nad svým úsudkem je, že rozvažují mezi několika hledisky, vysloví-li jeden, druhý tím však zcela nepozbývá platnosti. Pro výskyt takového rozporu je nutná jistá vyzrálost kognitivních struktur, svědčila by proto právě skutečnost, že v této skupině takto odpovídají až děti z deváté a osmé třídy.

Ve druhé třídě Matěj L. uvádí vlastně dva důvody, proč je situace nespravedlivá, prvně uvádí, že to bylo proto nespravedlivé, protože pátáků bylo více a až poté zmiňuje jako důvod

věk. Takovéto odůvodnění se ve skupině orientovaných odpovědí objevuje pouze jednou a to ve druhé třídě, můžeme tedy předpokládat, že se jedná o jakýsi předstupeň k úplné orientaci, který vznikl díky tomu, že pozornost ulpěla na početní převaze, která je v herní situaci zřejmá, nicméně není jádrem toho, co by se mělo řešit a tedy ani důvodem k nespravedlnosti.

V rámci všech navržených řešení lze vysledovat tři subtypy. První typ je vždy nějakou variantou návrhu, aby se druhák spojil s někým silnějším, v druhé třídě, kde se toto řešení objevuje poprvé, Matěj L. navrhuje spojení druháka se sedmákem. Podstatou tohoto návrhu také je, aby děti dokázaly promyslet kolování baby. U některých dětí chybí dotaz, který se doptává na detaily kolování baby, byl vložen postupně, až na základě požadavku, kdy bylo nutné zjistit, o jaký typ orientace se jedná. Ve třetí třídě se objevuje návrh na spojení druháka s pátákem, stejný návrh se objevuje i ve čtvrté třídě, kde kromě toho nalezneme jeho další variantu, aby všichni běhali ve dvojicích a druhák tak automaticky dostal do dvojice pátáka. Návrh hrát ve dvojicích se objevuje také v sedmé třídě. V osmé třídě děti navrhují, aby hráli dva druháci spolu a navzájem si pomáhali, nebo aby ve dvojici s druhákem byl čtvrták, další variantou je, že jeden z pátáků představuje příležitostného pomocníka, který pomáhá druhákovi předat babu.

Druhým podtypem, který se také vícekrát opakuje, je návrh na omezení pohybu pátáků. Návrh na omezení pohybu pátáků musí také v nějakém směru reflektovat pohyb druháka, respektive jeho podstatou není neomezený pohyb druháka, ale jeho zvýhodnění tak, aby měl šanci na předání baby. Ve třetí třídě se objevuje návrh, který by druhákovi, který dostal babu, dovolil dva kroky a pátáci by na útěk měli čtyři kroky. V sedmé třídě představuje další variantu tohoto návrhu pravidlo, které nařizuje pátákům se každých třicet sekund zastavit a druhákovi, pokud by se rozhodl střílet, stát. V sedmé třídě se ještě objevuje návrh, který by v momentě, kdy druhák dostane babu, povolil pátákům na útěk pět kroků a druhákovi šest.

Nejčastěji se v této skupině odpovědí objevil návrh na omezení herního pole a to s následujícími obměnami, 4. tř. (pátákům se by se mělo zmenšit pole, zatímco druhákovi by se herní plocha měla zachovat, aby se měl kam před pátáky schovat, nebo by se mělo herní pole zmenšit všem a to jen tehdy, pokud má babu druhák, další návrh by krom zmenšení pole požadoval po pátácích, aby vždy, když se druhákovi míč někam zakutálí, mu jej hodili na zpět), 5. tř., 6. tř., 7. tř. (zde se objevuje návrh, který by zmenšil plochu pouze na tu dobu, kdy má babu druhák), 8. tř. (opět požadavek aby se herní plocha zmenšila, pouze pokud bude ostatní

honit druhák), 9. tř. (znovu se zde objevuje požadavek na zmenšení plochy pouze tehdy, pokud má babu druhák). V deváté třídě se ještě objevuje poměrně unikátní návrh Jana C., a to aby páťáci museli druháka zasáhnout do lýtek, kdežto druhák by mohl zasáhnout páťáky po celém těle. Jedná se vlastně o kognitivně vyzrálý návrh, který jednak řeší problém předání baby druhákem páťákům a zároveň umožňuje zachovat dynamiku hry.

Všechny tyto návrhy jsou zhodnoceny jako formálně adekvátní způsoby nápravy herní situace a to především proto, že tyto děti rozumí, na co je třeba se ve hře zaměřit a to, aby druhák byl schopný předat babu a hra mohla pokračovat. Je zajímavé, že děti až ve čtvrté třídě přišly s návrhem na zmenšení herního pole. Důvodem by mohlo být například to, že vedle dalších dvou variant se jedná o řešení, které není alternativou náprav u předchozích her, protože jak spojení se silnějším hráčem, tak omezení pohybu či kroků, mohly děti použít i v předchozích hrách.

V některých aspektech děti reagují poněkud odlišně, než u předchozích her, jedním z takových pozorování je, že děti u této hry mnohem častěji explicitně doznávají, že nevědí, jak by situaci řešily nebo přímo tvrdí, že takováto situace řešit nejde. Ve čtvrté třídě Adéla Z. poskytla odpověď, která svědčí o tom, že se v situaci orientuje a že také dovede vymyslet formálně adekvátní nápravu, vzápětí však tvrdí, že tato úprava není ideální, protože v této hře nelze nalézt uspokojivé řešení. Patrik Č. ze sedmé třídy poskytne orientovanou odpověď, nicméně nejprve tvrdí, že neví jak situaci vyřešit a Tereza H. z deváté třídy také nejprve tvrdí, že neví, jak by situaci řešila. Skutečnost, že děti zde mají větší potřebu explicitně vyjádřit, že situaci nerozumí nebo nevědí jak ji řešit, bude pravděpodobně souviset s tím, že tato hra je pro ně skutečně z nějakého důvodu složitější na zorientování a tím pádem i hledání řešení.

Dětem v této skupině se nakonec vždy povedlo odhalit příčinu toho, proč baba nekoluje a také navrhly formálně adekvátní řešení, některé děti ještě okomentovaly svůj návrh tím, že pak bude mít druhák větší šanci dostihnout nějakého páťáka. Povedlo se jim tak lépe než jiným vystihnout, o co v dané situaci jde, avšak pouze jediné Elišce D. ze sedmé třídy se to povedlo téměř explicitně, když říká: „*Ten druhák bude mít větší šanci někoho trefit a zbavit se té baby.*“ Skutečnost, že tato dívka dokáže pojmenovat téměř přesně, jaký problém daná situace skrývá, ukazuje na značnou kognitivní vyspělost. V následujících třídách se děti v nějaké formě zmínily o šanci na dostihnutí páťáka, bylo to ve 4. tř., 6. tř., 7. tř., 8. tř. a 9. tř.

I zde jsou odpovědi, které stojí někde na pomezí, v tomto případě převážně s kategorií 3.3.2. Jan S. ze šesté třídy nejprve tvrdí, že situace byla spravedlivá, protože druhák si zasloužil prohrát, protože nedokázal babu předat. Jan se posléze na základě doplňující otázky v situaci zorientuje, nicméně nejprve se na herní situaci dívá z perspektivy principu spravedlnosti zásluhovosti. Veronika Š. z osmé třídy zase situaci hodnotí z pohledu principu spravedlnosti rovnosti, nejprve tedy tvrdí, že situace byla spravedlivá, jelikož druhák je sice menší, ale na druhou stranu díky tomu má více energie a lépe se mu běhá. V deváté třídě Lucka Z. celé herní situaci nadsazuje princip svobodné vůle, i kdyby však druhák hrál ze své svobodné vůle, nemění se tím původní nerovnost v obratnosti předat babu. Z odpovědi Terezy H. (9. tř.) není jasné, na základě jakého principu situaci nejprve hodnotí jako spravedlivou, nicméně vzhledem k tomu, že posléze názor mění, můžeme se domnívat, že situaci orientace jí komplikuje právě rozpor v osobním hodnotovém postoji. Díky těmto odpovědím zjišťujeme, že dětem nemusí situaci komplikovat jen kognitivní nezralost, ale také existence několika pohledů a neschopnost se k jednomu z nich jednoznačně přiklonit.

Uplatnění principu spravedlnosti zásluhovosti a rovnosti v kontextu této hry však ukazuje také na to, že děti se nevyznají už v samotném principu hry, ten totiž v celku není soutěž, ale spíše cyklickým předáváním role toho, kdo ostatní šikanuje v podobě baby. I přesto, že hra střet zájmů v nějaké formě upravuje, konkrétně pak v tom, že jednotliví hráči by měli mít šanci na předání baby a předání baby pak symbolizuje individuální vítězství, v celku je však princip zásluhovosti zrušen, neboť v zájmu všech zúčastněných je, aby baba mezi jednotlivými hráči neustále kolovala. Vyrovnat nerovnost v obratnosti je nutné pouze do té míry, do jaké to požaduje princip hry.

Možná, že právě uvedená pozorování jsou příčinou, proč se v porovnání s předchozími dvěma hrami, v této hře děti orientují hůře, neboť tato skupina čítá výrazně méně odpovědí, než se vyskytuje u předchozích her tedy v kategorii 1.1.1 a 2.1.1. Výraznou roli zde hraje také vývojový faktor, neboť děti do čtvrté třídy nebyly téměř schopny podat takto orientovanou odpověď.

### 3.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh aby pátáci svou neobratnost jen předstírali)

Tyto děti považují situaci za nespravedlivou, i když některé projevují pochyby. Pochybnosti nad vlastním úsudkem se projevovaly v páté a sedmé třídě, můžeme se domnívat, že tomu tak je proto, že starší děti váhaly mezi dvěma hledisky a neví, ke kterému se přiklonit.

V první, ve druhé a v deváté třídě se jako argument proč je situace nespravedlivá objevuje tvrzení, že tomu tak je proto, že ve hře je více pátáků a druhák „je na to sám“. Tento fakt je ve hře velice zřejmý a pravděpodobně automaticky upoutá pozornost. Nicméně děti v této skupině, na početní převaze neulpívají a v návrhu řešení se již zabývají tím, aby druhák mohl nějakého pátáka zasáhnout.

Řešení, které navrhují děti v této skupině, v podstatě požaduje po druhácích, aby nějakým způsobem „nehráli naplno“, zkrátka aby se nakonec nechali druhákem dohonit a baba mohla kolovat. Takovéto řešení naznačuje, že děti skutečně rozumí tomu, o co ve hře jde a co je potřeba napravit. Je však nutné dodat, že tento návrh lze uplatnit pouze jako zamlčené pravidlo, jinak by se hra stala čistě rituální. V předchozích dvou hrách by byl tento návrh, který apeluje na solidaritu pátáků zařazen sice také do kategorie částečné orientace, ale stál by spíše až za návrhy, které v nějaké formě manipulují s pravidly. V kontextu této hry se však jedná naopak o návrh, který mnohem výstižněji řeší to, o co v situaci jde, než nápravy dětí z následující skupiny, kdy sice přistupují k manipulaci s pravidly, avšak nepřiléhavě herní situaci. Je to mu tak především proto, že hra v celku není soutěží, ale cyklickým předáváním role toho, kdo ostatní šikanuje pomocí baby, a je v zájmu všech zúčastněných, aby její předávání probíhalo plynule. Baba, ať už s balónkem či bez balónku, s určitým předstíráním či „koketováním“ ze strany honěných počítá. Subjektivně samozřejmě lze hrát se záměrem, že se nenechám ani jednou „znečistit“ rolí šikanující Baby. Tento záměr je však spojený s omezenou orientací v tom, co hra nabízí objektivně. Objektivně hra nabízí roli Baby jako jedno z potěšení, které si lze ve hře užít. Ideální průběh hry by byl takový, kdy by se role Baby dostala na každého. Hráči si však nemohou Babu sami převzít, musí ji od „úřadující“ Baby dostat jako honění. A to pak může vyžadovat určitou míru předstírání, resp. vystavování se riziku. Na druhé straně u tohoto typu řešení lze konstatovat, že pro danou hru není koncept technických pravidel odpovídajících principům spravedlnosti a schopnost s nimi manipulovat tak orientovaný, jako u dětí, které by navrhovaly nějaký formálně jednoznačný způsob

omezení obratnosti ve vyhýbání se zásahu balónkem od druháka v roli Baby: např. Baba nehoní, nýbrž hází ze stoje; když má házet druhák, ostatní stojí; druháci by tudíž byli zvýhodnění tím, že by předávali Babu hodem na stojící cíl.

Za zmínku stojí výpověď Vojty Č. z deváté třídy, ten nejprve situaci hodnotí z perspektivy svobodné volby, posléze názor mění a prohlásí: „*Jako nenapadá mě možnost jak to vyřešit, aby se vyřešilo to, že tu babu někdy předá.*“ Vojta nakonec navrhne orientovanější řešení, nicméně svou výpovědí naznačuje, co by také mohlo komplikovat situaci ostatním dětem.

Konkrétnější vyjádření toho o co ve hře jde, představuje formulace, že druhák měl větší šanci na to, aby pátáky dohnal. Takové vyjádření nalezneme ve druhé, sedmé a deváté třídě. Jedinému Vojtovi Č. z deváté třídy se povedlo přesně zachytit, o co ve hře jde, když říká: „*No myslím si, že po nějaký době, by to ty pátáky přestalo bavit, protože on je nemůže chytit a oni nemusej nic dělat, (...) Mě by to nebavilo hrát, kdyby se mnou hrál nějaký páták a nedokázal by tu babu předat.*“ Jedná se o nejvýstižnější vhled do principu hry Baba s balónkem ve výzkumné vzorku dětí.

Vojta K. z první třídy se nachází na pomezí mezi dvěma skupinami z toho důvodu, že jako nápravu nejprve navrhuje, aby přišlo do hry více druháků, tím by se však jen rozehrála segregace druháků a pátáků, neb pátáci jako nezasažitelní by byli připraveni o možnost užít si roli šikanující Baby. Je zajímavé, že Vojta K. situaci nejprve správně vyhodnotí, když tvrdí, že situace není spravedlivá kvůli rozdílné dovednosti někoho doběhnout, pak ale nejprve navrhuje přidat druháky a až posléze tento návrh propojuje s návrhem, aby pátáci běhali pomaleji. Vojta V. z druhé třídy naopak v porovnání s Vojtou K. z první třídy, již úvodní situaci odůvodňuje nepřesně a to tak, že situace byla nespravedlivá, protože hrál jeden druhák proti většině pátáků.

U předchozích her se děti nacházejí na pomezí spíše z důvodu rozporu v osobním postoji, tento rozpor většinou spočíval v tom, zda uplatnit princip spravedlnosti slušnosti či nikoli. Děti z této skupiny se nacházejí na pomezí, protože již samotná úvodní situace je složitá natolik, že mají problém odvodnit, proč situaci vidí jako nespravedlivou. U předchozích her mnoho dětí nedělá nepřesný závěr v samotném odůvodnění, proč je situace nespravedlivá. Návrh, aby se do hry přidalo více druháků, jasně vyjadřuje záměr pomoci druhákovi, nicméně již neřeší skutečnou podstatu problému, zatím co návrh, aby pátáci hráli pomaleji nebo se nechali zasáhnout, naopak naznačuje, že dítěti se povedlo odhalit podstatu hry. Pozornost dítěte tedy může

nejprve upoutat nepodstatný, leč významný prvek, neznamená to však, že se posléze nedokáže zorientovat v tom, co je v situaci podstatné.

Nikola B. ze čtvrté třídy jako první variantu řešení dokonce navrhuje separaci druháka od páťáků a až na doplňující otázku přichází s orientovanějším řešením. U Jana Ch. z páté třídy se nejprve zdá, že zvažuje, zda se na celou herní situaci dívat z perspektivy principu spravedlnosti rovnosti, když nejprve tvrdí, že v této situaci „*to tolik nevadí*“. První postřehy Honzy P. z osmé třídy by svědčily spíše pro předpoklad, že se v principu hry neorientuje, když vysvětluje, že výhodou pro druháka by se situace stala nespravedlivou pro páťáky a dokonce tvrdí, že situace je neřešitelná, nakonec však přichází s orientovanějším řešením. Na pomezí se také nachází již zmiňovaný Vojta Č. z deváté třídy a to především proto, že nejprve o situaci začíná přemýšlet z pohledu svobodné volby, která postrádá citlivost pro aktuální nerovnost v obratnosti předat babu, Vojta se však dovede sám zorientovat a nakonec také prohlašuje, že druhák musí mít šanci na předání baby, jinak nemá smysl hru hrát.

V této skupině nenalézáme výrazný vývojový profil, nejvíce odpovědi se nacházelo v druhé třídě, znatelné zastoupení však bylo také v sedmé a deváté třídě. Tato hra je pro děti pravděpodobně složitější na orientaci a to proto, že vyžaduje pochopit a podrobně promyslet princip hry. Rozumět principu hry je nezbytné, jelikož na něm pak stojí uplatnění principů spravedlnosti, v případě této hry to může být těžší, protože v celku není organizována jako soutěž, ale cyklické předávání role šikanujícího, v rámci hry se tedy upravuje střet zájmů, v celku však je princip spravedlnosti zrušen.

**3.2.2 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrhy na nápravu nerovnosti v obratnosti ji formálně jednoznačným způsobem nevyrovnávají)**

I v této skupině děti prohlašují situaci za nespravedlivou a také zde některé děti pochybují nad vysloveným úsudkem, pochybnosti se konkrétně projevily v 5. tř., 6. tř., 7. tř., 8. tř. a 9. tř. Děti se neubrání vyjádření pochybností pravděpodobně proto, že ve skutečnosti prožívají rozpor mezi dalším zvažovaným postojem. V tomto souboru odpovědí se projevy pochybností váží na vzrůstající věk dětí.

I přesto, že děti hodnotily situaci jako nespravedlivou, je třeba se pozastavit nad uvedenými argumenty. V každé třídě alespoň jedno dítě uvádí, že situace nebyla spravedlivá kvůli početní

převaze páťáků proti druhákovi. Je zajímavé, že některé děti, které učinily tento nepřesný předpoklad, na něm neulpívají, a činí návrhy, které byť jsou formálně neadekvátní, tak se ale nezabývají řešením v podobě přidání druháků do hry. Nicméně část dětí nakonec dojde k závěru, že hra je nespravedlivá kvůli k početnímu nepoměru a navrhuje, aby do hry přišlo více druháků. U některých dětí se dokonce zdá, že situaci nakonec chápou jako hru na týmy.

V porovnání s alternativními kategoriemi u předchozích her (1.2.1, 2.2.1) se zatím jedná o nejpočetnější skupinu dětí, které se pouze částečně orientují, je tedy potřeba pátrat po tom, co dětem klade překážku k úplné orientaci. I přesto, že jsou návrhy na nápravu různorodé, přeci jen je možné pozorovat jeden typ řešení, který zmínily děti ve všech třídách. Jedná se o již zmiňovaný návrh, který požaduje, aby se do hry zapojilo více druháků, a který pravděpodobně navazuje na nepřesné odůvodnění nespravedlnosti, zapříčiněné početní převahou. Alternativu tvoří požadavek, aby někteří páťáci odešli (1. tř.), nebo aby se přidal třeták (7. tř.). Je otázkou, do jaké míry si děti, které navrhuje toto řešení, uvědomují princip hry. Samotný návrh by totiž nakonec vedl k segregaci druháků a páťáků, kdy by páťáci jako nezasažitelní byli nakonec připraveni o požitky ze hry, tedy o možnost dostat babu. Mezi dětmi, které takto odpovídaly, lze však ještě pozorovat další odlišnosti v míře porozumění. Lze se domnívat, že část dětí, která takto odpovídá, dospěla až do bodu, kdy téměř pochopila princip předávání baby, když tvrdí, že situace by pak byla spravedlivá, protože druhák by alespoň mohl zasáhnout dalšího druháka. Za takovýmto úsudkem s největší pravděpodobností stojí kognitivní nezralost, kdy se dětem nepovede domyslet, že kolování baby ustrne pouze mezi druháky a páťáky vlastně odřízne. Lze však pozorovat další skupinu dětí, které svou úpravu odůvodňují kruhem, tedy tvrdí, že situace je spravedlivá, protože „*tam už druhák není sám*“ (1. tř., 4. tř.) anebo dokonce popisují, že druháci spolu mohou tvořit taktiku proti páťákům (5. tř., 6. tř. 7. tř.). U těchto dětí je otázkou, zda pochopily samotný princip kolování role šikanujícího. Jedním z důvodů, proč děti takto reagují, by mohlo být to, že v přechodných hrách bylo skutečně nutné se zaměřit na druháky a páťáky jako dvě oddělené skupiny, které proti sobě soupeří a je potřeba jejich síly vyrovnat. Možná právě proto pozornost dětí ulpěla na tomto faktu a děti se v první řadě snažily vyrovnat nerovnost obratnosti mezi druhákem a páťáky, aniž by vzaly v potaz, že v této hře mají v celku všichni stejné zájmy, tedy aby baba kolovala. Je pravděpodobné, že pokud dítě udělá nepřesný výrok, tedy že důvod nespravedlnosti je poměr druháků a páťáků, pak řešení bude také nepřesné, tedy přidání



druháků. Za zmínku pak stojí odpověď Jany K. z osmé třídy, kdy se zdá, že její odpověď se především řídí principem spravedlnosti slušnosti, když tvrdí, že herní situace by po přidání druháků byla spravedlivá, protože by se už druhák necítil sám. Je také nutno dodat, že některé děti nebyly požádány, aby dovysvětlily princip svého návrhu, tato doplňující otázka se až postupně ukázala jako důležitá a to díky možnosti přesněji určit morální orientaci dítěte.

Druhý nejčastější návrh je zajímavý v tom, že je téměř totožný s návrhem předchozí kategorie, nicméně děti, které jej navrhují, vykazují o něco méně citu pro herní princip. Toto řešení totiž spočívá v tom, že pátákům omezuje pohyb a to v podobě úplného zákazu pohybu, přikázané chůze nebo skákání po jedné noze, zatímco druhákům zůstává pohyb neomezen. Všichni v nějaké obměně myslí na variantu, že by omezili pohyb pátákům, tedy myslí na předání baby, ale samotným zákazem běhání pátákům by se hra stala čistě rituální. Musely by zároveň požadovat po druhákovi, aby házel z místa a k vybranému pátákovi neběžel. Tato úprava se objevila ve 3. tř., 4. tř., 5. tř., 6. tř., 7. tř. a 8. tř. U některých dětí chybí dotaz na specifikaci pohybu u druháka, u těchto odpovědí není jisté, zda by spadaly do této nebo předchozí kategorie.

V dalším typu návrhu by děti neschopnost druháka předat babu řešily následovně, pokud by se druhák netrefil do nějakého doby, baba by se předala rozpočítáním (5. tř.), vystřídáním za náhodného hráče (6. tř., 9. tř.) nebo nejbližšího hráče (9. tř.). Děti, které přišly s tímto návrhem, také myslí na předání baby, nicméně ve skutečnosti by jejich řešení hry také ritualizovalo a odebralo potěšení z požitku hry na Babu. Další dva návrhy, které se vícekrát opakují, jsou specifické tím, že děti sice upravují situaci ve prospěch druháka, ale neřeší předání baby druhákem pátákům, spíše mají strach, aby druhák nedostal babu moc rychle. V prvním návrhu by děti daly druhákovi několik životů, tedy pátáci by ho museli zasáhnout víckrát, než by dostal babu (1. tř., 2. tř., 3. tř., 7. tř.) a v druhém navrhu, aby pátáci házeli levou rukou (4. tř., 5. tř., 6. tř.). Jedná se opět o neschopnost domyslet funkčnost navrženého řešení v souladu s herním principem.

Krom již zmíněných návrhů se ještě vyskytují následující varianty řešení, nechat druhákovi čas na rozehrání (1. tř.), dopřát druhákovi lepší boty (3. tř.), házet na druháka menší rány (4. tř.), v rámci hřiště vybudovat druhákovi domeček, kam by na něj pátáci nemohli (1. tř., 6. tř.), rozdělit hráče na dva (4. tř.) nebo až na čtyři týmy (6. tř.), dát druhákovi k dispozici více míčků

(5. tř.), poradit druhákovi strategii (6. tř.), pokud druhákovi míč upadne, házet mu ho nazpět (6. tř., 7. tř.), dopřát druhákovi více času a prostoru (8. tř.).

I zde lze zaznamenat explicitní stížnosti na to, že se dětem nedaří situaci řešit, v páté třídě Honza P. sděluje: „*Ale nevím, jak bych to vyřešil*“, také Dominik Č. v šesté třídě téměř totožně vysvětluje: „*Ale nevím, jak to vyřešit*“, poznámky tohoto typu lze nalézt v 1. tř., 5. tř., 6. tř., 8. tř. a 9. tř. Skutečnost, že v kontextu této hry mají děti větší potřebu vyjádřit svojí bezradnost, by mohla svědčit o tom, že hra je skutečně oproti předchozím dvou hrám náročnější na zorientování.

Několika dětem se také povedlo, konkrétněji vyjádřit princip úpravy. Děti usuzují, že po jejich úpravě by situace byla spravedlivější, protože by druhák měl větší šanci, že nějakého páťáka dohoní. Ani jednomu dítěti se nepovedlo přesně vyjádřit podstatu úpravy, tedy aby se druhákovi povedlo předat babu. O šanci na „dostihnutí“ páťáka se zmiňují děti ze 3. tř., 4. tř., 5. tř., 6. tř., 7. tř., 8. tř. a 9. tř. V tomto kontextu je tedy schopnost konkrétněji pochopit princip hry pravděpodobně vázán na věk.

Na pomezí se nacházejí dva chlapci Kuba S. z druhé třídy a Martin K. z deváté třídy. Kuba S. vlastně nenavrl řešení, nejprve tvrdí, že situace je neřešitelná, po té co je dotázán, proč si myslí, že by to nešlo, odpovídá: „*Protože těch páťáku je tam víc, to by muselo být víc těch druháků.*“. Chlapec tedy nakonec navrhuje určitý typ řešení, nicméně z nějakého důvodu ho nevidí jako uskutečnitelný, liší se tak od dětí, které přímo navrhují nápravu a také ji vidí jako efektivní. Zatímco u Kuby S. stojí za zvážení, zda ho nezařadit mezi děti, které se orientují méně, u Martina K. by tomu bylo spíše naopak. Sice také navrhuje řešení v podobě přidání více druháků do hry, nicméně vzápětí přidává ojedinělý vhled, když říká: „*I když by to vlastně nefungovalo, protože druhák by to hodil zase na druháka*“. Tento chlapec prokázal, že je schopen promyslet své řešení v souladu s principem hry a uznat jej jako neefektivní, dostává se tak určitě dále než většina dětí z této skupiny, které nebyly schopné domyslet, že více druháků ve hře by vlastně zamezilo plynulé kolování baby.

Tato skupina tedy čítá větší množství dětí, v porovnání s předchozími dvěma hrami se zatím jedná o nejpočetnější skupinu částečně orientovaných odpovědí. Příčinou toho, proč se tolik dětí najednou pouze částečně orientuje, by mohl být princip hry. Charakteristika řešení v této skupině je specifická tím, že děti do manipulace s pravidly nedovedly zapojit princip cyklického opakování role šikanujícího, anebo jej zapojily, pokud navrhují, aby se do hry přidali další

druháci, ale nepromyslely, že toto pravidlo byt lokálně funkční, v celku hry kolování baby nezaručí. Další charakteristika této skupiny je, že děti často projevují bezradnost, a to když tvrdí, že neví, jak situaci řešit. V neposlední řadě se děti v této skupině nacházejí na pomezí, protože se jim nedaří něco domyslet, nikoli proto, že nevědí k jakému osobnímu postoji se přiklonit. Zdá se tedy, že pro děti v této skupině je překážkou k úplné orientaci právě princip hry jako sociální organizace, kde je sice upravován střet zájmů, tedy obratnost se přeci jen porovnává a to právě v momentě předávání baby, v celku však hra není soutěží, protože baba mezi hráči musí kolovat.

3.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí, je navržena separace druháků a páťáků nebo trénink pro ty méně obratné) chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel

I zde, děti opět prohlašují situaci za nespravedlivou, z jejich odpovědi je znát, že rozumí principiální nerovnosti v obratnosti a většina z nich také tuší, že šance na předání baby nejsou stejné. Pochybnosti nad vlastním úsudkem se v této skupině příliš neprojevovaly.

Řešení se dětem v této skupině často nepovedlo vůbec vymyslet, pokud přeci jenom navrhly řešení, jednalo se buď o naprostou separaci druháka a páťáků nebo trénink pro ty méně obratné. Podstatou prvního návrhu je, aby hráli ti srovnatelné obratnosti spolu, tedy páťáci s páťáky a druháci s druháky. Princip tréninku sice směřuje k pomoci druhákovi, ale přehlíží aktuální herní okamžik, kdy druhák nemá šanci na předání baby, necitlivost je zde také k roli páťáků, kteří spíše v roli trenérů než plnohodnotných hráčů si nemohou hru naplno užít. Ani v jednom případě děti nepřistoupí k manipulaci s pravidly.

Není překvapivé, že také v této skupině děti projevovaly explicitní bezradnost nad situací, poměrně jednoznačně to dokládá výrok chlapce z deváté třídy: „*Abych byl upřímněj, tak mě přijde tohle úplná kravina řešit*“. Tato kategorie 3.3.1 také čítá významně více odpovědí, než alternativní kategorie u předchozích her (1.3.1 a 2.3.1.) Možná právě proto, že děti ani nepřistupovaly k úpravě pravidel, tak se také nezmiňovaly o šanci na předání baby.

3.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zdůraznění pouze jednoho herního principu) – formálně neadekvátní náprava situace (návrh chybí nebo je navržen trénink pro ty méně obratné) chybí dotaz na formálně adekvátní nápravu pravidel

Tyto děti označují situaci za spravedlivou. Situaci obhajují buďto principem zásluhovosti výsledku ve hře vzhledem ke schopnostem a/nebo snaze, a/nebo principem rovnosti pravidel (8. tř., 9. tř.). V šesté třídě pak chlapec situaci obhajuje tím, že druháci se takto učí běhat a dívka z druhé třídy obhajuje princip zásluhovosti díky dlouhodobé perspektivě.

Pokud děti byly tážány na to, proč jiné děti mohly považovat situaci za nespravedlivou, tak buď nevěděly (1. tř.), nebo tvrdily, že je to důsledek svobodné volby (6. tř.). I tehdy, pokud si děti nervnost v obratnosti uvědomovaly (8. tř., 9. tř.), přesto neměly potřebu uplatnit princip spravedlnosti slušnosti, a to proto, že celou situaci hodnotily z pohledu principu spravedlnosti zásluhovosti. Slabinou takového uvažování je především necitlivost k šanci na předání baby v aktuálním okamžiku. Paralelně s tím se také projevuje necitlivost k roli páťáků, jelikož dobrovolným přijetím role toho, kdo má Babu a nemůže ji předat, se Baba z postavy šikanující stává postavou šikanovanou. Druhák by tak vlastně páťákům vnucoval, aby místo Baby, hráli obdobu Slepé báby.

Dá se říci, že v kontextu této hry, je hodnocení herní situace čistě z perspektivy principu spravedlnosti zásluhovosti poněkud hlubší dezorientací, než u jiných typů her, jelikož podstata této hry princip zásluhovosti v celku ruší. Důraz na to, že druhák si zasloužil mít babu, protože ji nedovedl předat, ukazuje na základní nepochopení podstaty hry. Dodejme však, že v porovnání s alternativními kategoriemi (1.3.2., 2.3.2) se zde nachází nejméně dětí.

3.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (pozornost utkvívá na údajích ze zadání) – formálně neadekvátní náprava pravidel (návrh spočívá v přeformulování údajů ze zadání)

V dané kategorii se nachází pouze jedna dívka z první třídy. Anička Š. situaci hodnotí jako nespravedlivou a pravděpodobně tuší principiální nerovnost obratnosti v šanci na předání baby. Pozornost dívky však ulpívá na údajích ze zadání, pouze tedy zopakuje, co již slyšela, když tvrdí, že to nebylo spravedlivé, protože tam druhák „pořád běhal“. Návrh, aby se druhák střelil tolikrát, jako páťáci, může být jednak požadavek na to, aby se druhákovi podařilo babu předat, stejně tak se ale může jednat o vypůjčené řešení z předchozích her. K manipulaci

s pravidly se pak dívka vůbec nedostane, buď je pro ní situace ještě příliš složitá, nebo je spíše zaměřená na výsledek hry, kdy není příliš důležité zabývat se průběhem hry ale jeho výsledkem.

Je třeba zmínit, že v této kategorii se vyskytlo mnohem méně dětí, než u alternativních kategorií předchozích her (1.3.3, 2.3.3).

**3.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit morální princip, který v uvažování používá) – chybí formálně adekvátní náprava pravidel**

V této skupině děti odpovídají na otázku spravedlnosti různě, také nelze říci, že by všechny děti v této skupině spojoval stejný pohled na herní situaci, minimálně děti z první třídy se od ostatních liší.

Evička K. z první třídy ani nedokáže odpovědět na první otázku, situace je pro ní pravděpodobně ještě příliš složitá. U Matýska N. také z první třídy, se zdá, že jeho pozornost natolik upoutal fakt, že druhák je ve hře sám spolu s ostatními páťáky, že hru zaměnil a pravděpodobně si představil spíše hru na vybíjenou.

Lze najít spojitost mezi dvěma dětmi z druhé třídy a jedním chlapcem ze čtvrté třídy, všechny tři děti balancují mezi několika hledisky a to až do té míry, že jejich výpověď je nakonec nesrozumitelná. Anna M. z druhé třídy nejprve vidí situaci jako nespravedlivou a to na základě nerovnosti v obratnosti, pak ale tvrdí, že kdyby druhák dobře mířil, tak by se trefil, tedy posléze upřednostní hledisko principu spravedlnosti zásluhovosti. Marie K. také z druhé třídy tvrdí, že situace není spravedlivá, protože mladší děti mají právo na to dělat chyby, vzápětí jako řešení navrhuje, aby se druhák více snažil trefovat. Honza Š. ze čtvrté třídy vidí situaci jako spravedlivou, ovšem za podmínky svobodného rozhodnutí druháka, pokud je dotázán, zda by šla situace nějak upravit, navrhuje aby páťáci byli na druháka mírnější, tedy nejprve vidí situaci jako obhajitelnou díky principu svobodné vůle, vzápětí ale uznává uplatnění principu spravedlnosti slušnosti. Dívka ze sedmé třídy opět nedokáže odpovědět ani na první otázku, podobně jako dívka z první třídy, pravděpodobně je tedy pro ní situace příliš složitá.

#### Shrnutí

Hra Baba s balónkem vykazuje poněkud odlišné výsledky než předchozí hry. Překvapivě zjišťujeme, že vývoj v prvních dvou kategoriích (3.1.1., 3.2.1) je velice nerovnoměrný,

nenacházíme zde již přirozenou vývojovou linii jako u předchozí her. Téměř všechny třídy mají významné zastoupení odpovědí v kategorii 3.2.2.

Je zajímavé, že zatímco u předchozích her lze sledovat také vliv rozporu v osobních hodnotových postojích, zde tomu tak nebylo, děti méně vykazovaly váhání mezi dvěma postoji, spíše byly zaneprázdněny vymýšlením řešení. Kategorie 3.2.2 vlastně obsahuje odpovědi dětí, které narazily na limit svých rozumových schopností, často je totiž znát směr i úmysl nápravy, co však chybí je schopnost logicky domyslet navržené řešení. Skutečnost, že druhák byl ve hře s páťáky sám, často naprosto upoutala jejich pozornost tak, že se nedovedly již soustředit na skutečnou podstatu hry a často se tak svedly na scestí, kdy uvažovaly dokonce i o jiném typu hry.

Při analýze odpovědí došlo k momentu, kdy nebylo možné zachytit, do jaké míry děti skutečně odhalily princip hry. Některé děti, na základě dané odpovědi sice patří do kategorie 3.2.2, nicméně nepojmenovaly nerovnost v obratnosti předat babu, místo toho uváděly početní nerovnost, tedy že byl jeden druhák proti zbytku páťáků. Takto odpovídalo podstatné množství starších dětí. Naopak děti z kategorie 3.3.1, která má vyšší četnost odpovědí z nižších ročníků, minimálně uváděly početní nerovnováhu, ale spíše zmiňovaly nerovnost v obratnosti předat babu, již se jim však nepovedlo přijít na formálně adekvátní řešení. S jistou nadsázkou bychom mohli tvrdit, že základní orientace v problému, tedy zda je situace spravedlivá či nikoli a proč, není ve skutečnosti tolik vázaná na věk, naopak schopnost odhalit princip hry a schopnost domyslet adekvátně formální řešení již ano. Současně však nelze říci, že starší děti díky tomu, že disponují rozvinutějšími kognitivními dovednostmi, dovedou automaticky odhalit podstatu hry nebo navrhnou adekvátní řešení, spíše to znamená, že jejich odpověď bude vykazovat prvky složitějších myšlenkových operací. Nebo lépe řečeno, pokud děti již na začátku učiní nepřesný úsudek, nemusejí přijít na adekvátní řešení ani tehdy, kdy už je jejich uvažování na rozvinutější úrovni.

Skutečnost, že v porovnání s předchozími hrami se méně dětí nachází v kategoriích, které byly označeny jako ty více ovlivněné rozporem v osobním postojích, by mohla znamenat, že děti si nejprve potřebují vytvořit základní představu o situaci a teprve potom mohou balancovat mezi dvěma hledisky, což je pro děti u této hry pravděpodobně obecně složitější.

V kontextu hry Baba s balónkem je uplatnění principu spravedlnosti slušnosti nezbytnou podmínkou k tomu, aby hra mohla plynule pokračovat, nebo lépe řečeno rozdíl od

předchozích her, tedy závodu a zápasu je ten, že zde je v zájem všech zúčastněných vzít ohled na méně obratného druháka implicitní podstatou samotné hry. Herní situace, kdy je princip spravedlnosti slušnosti v popředí zájmu, by tak mohla dětem jeho uplatnění usnadnit, tento předpoklad se však nepotvrdil, spíše naopak, celkově se děti orientovaly méně. Důvodem by mohlo být to, že i když je hra v celku rozehrávána s řevnivostí a soutěž spočívá v jednotlivých soubojích předávání baby, nakonec je třeba, aby role baby kolovala. V celku je tedy princip zásluhovosti zrušen. Kognitivně se však pro děti pravděpodobně jedná o složitější problém. V prvním kroku by děti měly odhalit, že mezi aktéry je rozehraná soutěž a to při předávání baby, následně by však také měly odhalit princip cyklického kolování baby. Přemýšlení o vyrovnání nerovnosti v obratnosti má cenu jen do té míry, do jaké to požaduje princip hry a to je cyklické kolování baby. Ve skutečnosti se tedy nejedná o překvapivé výsledky, ale o adekvátní reakci dětí na situaci, která je pro ně ještě příliš složitá. Otázkou také je, jak by na takový kognitivní úkol reagovali ti, kteří už by měli mít dokončený kognitivní vývoj, tedy dospělí, možná že pro některé by se stále jednalo o složitý úkol.

#### 4. Hra: Horký brambor

Kategorie ↓ / třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
4.1.1	2	1	2	6	5	6	8	4	7	41
4.2.1	3	2	4	1	3	3	2	2	0	20
4.2.2	2	5	6	6	3	3	5	0	4	34
4.3.1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	7
4.3.2	5	6	5	7	3	5	2	2	2	37
4.3.3	1	4	2	0	4	3	1	5	4	24
4.3.4	0	2	1	0	2	0	2	7	3	17
<b>Celkem dětí</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>180</b>

Kategorie ↓ / třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	celkem
4.1.1	10%	5%	10%	30%	25%	30%	40%	20%	35%	23%
4.2.1	15%	10%	20%	5%	15%	15%	10%	10%	0%	11%
4.2.2	10%	25%	30%	30%	15%	15%	25%	0%	20%	19%
4.3.1	35%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
4.3.2	25%	30%	25%	35%	15%	25%	10%	10%	10%	21%
4.3.3	5%	20%	10%	0%	20%	15%	5%	25%	20%	13%
4.3.4	0%	10%	5%	0%	10%	0%	10%	35%	15%	9%
<b>Celkem dětí</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Tabulka 4 - Horký brambor: Rozdělení odpovědí dětí dle třídy a kategorie

##### 4.1.1 Morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – adekvátní náprava situace (návrh v souladu s technickým konceptem závislosti zdařené přihrávky)

Hra Horký brambor představuje odlišnou sociální organizaci, než hry předchozí, zde se jedná o spolupráci. Při Horkém bramboru nejde o střet zájmů, nýbrž o jejich shodu. Jednotlivé interakce mezi hráči nejsou vybíjení, ale nabíjení, přihrávání. Ve skupině pak může být dosaženo plynulosti pohybu míče s prožitkem povahy transu, nebo orgiastického prožitku ze stupňování rychlosti přihrávek k nechyvatelnosti. Ke konfliktu zájmů by tedy mohlo dojít mezi konkrétními dětmi, pokud by cítily, že jim neobratnější druháci brání hrát „naplno“, že bez nich by mohli hrát rychlejším tempem, včetně vkládání větší síly do jednotlivých hodů. Nejde tedy o řešení konfliktu zájmů uvnitř hry, pokud se respektuje předpoklad, že „zahrát si s neobratnějšími“ je vyšší hodnota než „zahrát si naplno“; spravedlnost slušnosti se uplatňuje tak říkajíc na hranici hry („Vezmeme neobratnější do hry, nevyloučíme je ze hry nás obratnější.“) Případně by pak mohl vzniknout konkrétní konflikt zájmů uvnitř hry, pokud by páťák nesebekriticky obviňoval druháka z toho, že nezdařená přihrávka je dílem jen druhákovy neobratnosti; pokud by se hráči neorientovali v tom, že nezdařená přihrávka je dílem



neobratnosti jak toho, komu se přihrává, tak přihrávajícího. Není-li třeba řešit střet zájmů, nejedná se o spravedlnost či nespravedlnost v pravém slova smyslu.

Dětem v této skupině se dařilo zorientovat se a to i přes zavedenou terminologii „spravedlivé/nespravedlivé“, kterou lze pro danou hru smysluplně použít jen jako synonymum „dobrá/špatná spolupráce“. Většina dětí v této skupině tedy situaci hodnotí jako „špatnou spolupráci“, část jako „napůl dobrou a napůl špatnou“ a někteří nejprve situaci vyhodnotí jako „dobrou spolupráci“.

Specifikum této hry je již samotné váhání nad vyhodnocením situace. I zde se projevují pochybnosti, více se však projevují úvahy, které výstižně ilustruje chlapec ze čtvrté třídy: *„Na půl to bylo spravedlivý a napůl ne. Když to nechytily, tak měli děravý ruce anebo, že na ně páťáci dali velkou perdu.“* S jistou nadsázkou by se dalo říci, že právě tyto děti se vlastně k podstatě hry přiblížily nejvíce, protože si uvědomují, že zodpovědnost za přihrávku mají obě strany. Již tato úvaha naznačuje, že děti mají i adekvátní koncept toho, na čem mají hráči společný zájem, tedy aby to druhákům „pořád nepadalo“ a předznamenává možnost, že děti mají dokonce koncept technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti – páťáci musí házet jen tak tvrdě, aby to druháci mohli chytit. Situace, kdy děti tvrdí, že hra je „napůl“ spravedlivá se objevila ve 4. tř., 5. tř. a také v 9. tř. a mohla by svědčit proto, že děti v nějaké formě znají situaci spolupráce a také to, že má jisté zákonitosti. Pochybnosti nad vlastním úsudkem se vyskytly ve 4. tř., 5. tř., 8. tř. a v 9. tř., a mohly by mít původ v rozporu mezi tím, zda hodnotit situaci z pohledu spolupráce či soutěže. Lze tak tvrdit na základě odpovědí dětí, které se nacházejí na pomezí, ty ve svých úvahách dokonce přecházejí z jednoho postoje do druhého. Jak výskyt váhání, tak pochybností se v této skupině objevuje až u dětí starších, lze se tedy domnívat, že takto mohou uvažovat až děti kognitivně vyzrálější, protože rozpor je způsoben dvěma hledisky, které dítě musí být schopno si vyvolat a udržet.

To, co odlišuje tuto skupinu odpovědí od těch následujících, je dovednost dětí nejen zorientovat se přes zavedenou terminologii „spravedlivé/nespravedlivé“ tedy odhalit, že se nejedná o soutěž, ale o spolupráci, jde však také o to, že na základě společného zájmu všech zúčastněných je třeba si uvědomit koncept technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti. Herní situace je dětem navržena tak, že druhákům míč neustále padá, vhodný návrh se pak zaměřuje na to, aby páťáci zmírnili hod do takové podoby,

v jaké ho mohou druháci bez problémů chytnout. V tomto duchu tedy děti formulovaly návrh na nápravu herní situace.

Děti se nacházejí na pomezí ze tří důvodů, jedni ve své úvaze alespoň jednou na situaci pohlíží z perspektivy soutěže, ať už se nakonec zorientují samy, nebo jim v tom pomůže návodná otázka, nemají v hodnocení situace zcela jasno. Druhá skupina dětí sice úvahy o důvodech problému nedomyslí do představy nedostatečné kontroly síly, přesnosti a očekávatelnosti přihrávky druhákům ze strany páťáků, v návrhu nápravy však se spoluprací páťáků počítají. Třetí skupina dětí nejprve situaci hodnotí jako spravedlivou, vnímají ji tedy jako „dobrou spolupráci“. Z jejich argumentů vyplývá, že se jedná o dobrou spolupráci, protože usoudily, že se nejedná o soutěž a není tak třeba řešit střet zájmů, protože se nikomu neděje příkoří. Tyto děti tedy nejprve přemýšlí o spolupráci v porovnání se soutěží jako o situaci, která nijak neupravuje vztahy mezi hráči, jako by při ní vládlo bezvládí pravidel, kde nedostatečná obratnost nehraje žádnou roli. Mohli bychom říci, že situaci spolupráce zaměňují za trénink. Hra typu spolupráce však představuje regulérní sociální organizaci, která upravuje vztahy mezi hráči a to právě do podoby, kdy spolupracují, tedy mají společný zájem. Pokud mám s někým společný zájem, tak mám přímý „zisk“ ze spolupráce s druhým spoluhráčem, tedy mi nemůže být jedno, pokud se mu „nedaří“. Z těchto důvodů se děti nacházejí na pomezí ve 4. tř., 5. tř., 6. tř., 7. tř., 8. tř. a 9. tř.

Právě od čtvrté třídy také mírně stoupá množství dětí, které se v dané situaci orientují, mohlo by se jednat o projev rozvoje složitosti uvažování, kdy zralejší kognitivní uvažování dětem umožní nejen správně se rozhodnout o situaci a následně nalézt řešení, ale také umožňuje posuzovat dva pohledy najednou, což může vzbuzovat rozpor v osobních hodnotových postojích. Díky mírné vývojové tendenci bychom mohli zvažovat vliv kognitivního zrání na schopnost se morálně orientovat. Pokud bychom hledali rozpor v osobních tendencích, lze jej vidět pravděpodobně například u dětí, které stojí na pomezí a hodnotí situaci nejprve z pohledu soutěže, nicméně na základě připomínky, že v dané hře se nesoutěží či nevypadává, řeší nakonec situaci v souladu s principy spolupráce.

4.2.1 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo nápravu nerovnosti v obratnosti formálně jednoznačným způsobem nevyrovnává)

Děti v této skupině převážně hodnotí situaci jako nespravedlivou, některé nevědí a v případě jedné dívky z 6. třídy se dozvídáme rovnou odpověď na otázku „Proč?“, ve které je hodnocení situace obsaženo spíše implicitně. Jak bylo uvedeno výše, děti se vlastně vyjadřují k tomu, zda se jednalo o „dobrou“ či „špatnou“ spolupráci a dětem se tak vlastně podařilo zorientovat i přes zavedenou terminologii „spravedlivé/nespravedlivé“.

Zde se příliš nevyskytovaly pochybnosti, váhání nad tím, jak situaci vyhodnotit, projevovaly dvě dívky z osmé třídy. Podobně jako dětem z předchozí skupiny se i těmto dívkám povedlo odhalit již samotnou zavádějící otázku. Markéta P. na otázku po spravedlnosti odpovídá: *„Nevím, bylo i nebylo to spravedlivý, tak napůl to bylo. E: Jak to myslíš napůl? M: No když jsou ty pátáci s druhákama, tak ty pátáci jsou moc rychlý a ty druháci to nestíhají chytat.“* Dívky vlastně vyjádřily cit pro spolupráci, když se jim povedlo odhalit skutečnost, že v situaci se neřeší střet zájmu, ale spoluzodpovědnost za dobře chycenou přihrávku.

Na první pohled jako by děti měly k principu hry i adekvátní koncept toho, na čem mají hráči společný zájem, a koncept technického zprostředkování závislosti nezdařené přihrávky na nedostatečné spolupráci v obratnosti ze strany pátáků – pátáci přihrávají druhákům příliš tvrdě, nepřesně či překvapivě. Přesto však v úvahách o možnostech nápravy ve využití daného konceptu selhávají, když nevědí jak situaci řešit, nebo tvrdí, že situace řešení nemá anebo návrh neobsahuje aplikaci konceptu technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky. Děti navrhuji například, aby se celkově zmenšil kruh a druháci tak mohli chytat i házet z menší vzdálenosti (1. tř., 3. tř.), nebo aby se druháci taky snažili dát silnou přihrávku (2. tř.), nebo aby druháci podstoupili trénink (3. tř., 6. tř.), některé děti navrhuji separaci druháků a pátáků a v sedmé třídě se objevuje návrh, aby pokud přihrávku chytne druhák, to hodil opět druhákovi. Otázkou v tomto kontextu je, proč děti, které pravděpodobně rozumí spolupráci jako herní organizaci, nedovednou také navrhnout přiléhavé řešení situace. Až na pokles ve čtvrté třídě data v tabulce nenaznačují vývojový trend, jedná se tedy o odlišnou situaci, než u her typu závod a zápas, kdy od čtvrté třídy děti v této v alternativní kategorii (1.2.1, 2.2.1) postupně ubývá.

Děti se nacházejí na pomezí pravděpodobně proto, že nemají zcela jasno, zda se jedná a soutěž nebo spolupráci. Klára B. z druhé třídy tvrdí, že by se druháci měli snažit dát takovou perdu, aby míč z rukou padal i pátákům a vlastně navrhuje, aby druháci dávali také nechytatelné přihrávky a nedostatečnou spolupráci vystupňovali v konfrontaci. David K. ze čtvrté třídy zase popisuje situaci v tom smyslu, že pátáci „bili víc“, což je výraz hodící se právě do soutěže například u hry Vybíjená, v tomto kontextu však jde spíše o nabíjení, tedy přihrávání. V některých případech není jisté, zda děti skutečně mají adekvátní koncept toho, na čem mají hráči společný zájem, zda neuvažují spíše o variantě hry rozehrávané jako soutěž – s vypadáváním neúspěšně chytajícího hráče, vlastně s vybíjením. Například již u Mariana S. z 1. třídy (*M: Protože dávaj hrozný perdy ty pátáci. E: Co by se dalo udělat, aby to bylo pro druháky spravedlivější? M: Nevím.*). Natožpak u Davida K. ze 4. třídy (*D: Protože ty pátáci byli silnější a bili víc. E: Co by se dalo udělat, aby to bylo pro druháky spravedlivější? D: Nevím.*)

4.2.2 Částečně morálně orientované odpovědi: orientace v herní situaci (jen globální) – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo nápravu nerovnosti v obratnosti formálně jednoznačným způsobem nevyrovnává)

Děti z této skupiny hodnotí převážně situaci jako nespravedlivou, tedy jako „špatnou spolupráci“ a daří se jim tak alespoň částečně se zorientovat a to i přes zavedenou terminologii „spravedlivé/nespravedlivé“. Některé děti nad svým rozhodnutím projevovaly pochyby a některé podobně jako v předchozích skupinách váhaly již nad tím, zda vůbec vyslovit nějaký soud ohledně spravedlnosti. Děti opět používaly výrazy typu: „trošku“, „tak na půl“, „tady mi to přijde stejný“ a Honza C. z šesté třídy dokonce říká: *„Tady podle mě nejde vůbec o spravedlnost, tady nejde o prohru nebo ne?“*. V tomto ohledu tedy děti projevují jistou citlivost k herní situaci, když se jim povede odhalit, že otázka po spravedlnosti je částečně zavádějící. Nacházíme zde však rozdíl oproti předchozím dvěma skupinám a to hned, když se děti snaží vysvětlit své váhání. Tyto děti buď argumentují tím, že druháci byli „méně šikovní“, anebo tím, že nelze vidět příčinu nezdaru v samotné obratnosti, protože v kontextu této hry se děti v obratnosti příliš neliší. V předchozí skupině jsme také nacházeli děti, které se zdráhaly označit situaci za spravedlivou, argumentovaly však tím, že na nezdařené přihrávce se nepodílí jak páták, tak i druhák. Každopádně již samotné váhání nad situací lze označit za jistý zvýšený cit k herní situaci, vyskytovalo se ve 4. tř., 6. tř. a v 7. tř. Pochybnosti nad vlastním úsudkem se objevily ve 3. tř., 6. tř. a 7. tř.

Klíčová je právě ona zodpovědnost za přihrávku. To, co odděluje odpovědi dětí v této skupině od těch předchozích, je právě uvědomění si oné spolupráce na přihrávce. Děti v této skupině tvrdí, že vinni jsou jen druháci a to tím, že svou obratností se nerovnájí pátákům a tak jim hru vlastně „kazí“. V herní situaci se vlastně orientují jen globálně. Chybí jim koncept technického zprostředkování závislosti nezdařené přihrávky na nedostatečné spolupráci v obratnosti ze strany pátáků – pátáci přihrávají druhákům příliš tvrdě, nepřesně či překvapivě. Jak napravit situaci, ve které druhákům *„každou chvíli při chytání balónek vypadnul z ruky a spadnul na zem“*, neví nebo nabízí více či méně nesmyslné návrhy.

Pro děti je charakteristické, že se soustředily na neobratnost druháků bez zohlednění aspektu spolupráce v zahrávání si s obratností. Návrhy na nápravu, pokud děti netvrdí, že nevědí jak situaci řešit, pak v různé míře odráží ochotu k solidaritě, nebo lépe řečeno k uplatnění principu spravedlnosti slušnosti, který se ale uplatňuje tzv. na hranici hry, protože jak bylo řečeno výše, v kontextu spolupráce se nejedná o střet zájmů, a tedy nelze mluvit o principech spravedlnosti v pravém slova smyslu. Ve více třídách se vyskytovalo řešení, aby druháci trénovali dovednost házet (2. tř., 3. tř., 4. tř. 6. tř.), dále se často v různých obměnách objevoval návrh, aby druháci mohli házet či chytat z kratší vzdálenosti (3. tř., 4. tř., 7. tř., 9. tř.) a v neposlední řadě je třeba zmínit návrh, aby druháci mohli míč déle držet (3. tř., 6. tř., 7. tř., 9. tř.). Jednotlivě se objevovaly následující návrhy: aby se druháci při chytání skrčili (1. tř.), aby se zmenšil kruh (1. tř.), aby druháci chytali míč pevněji a rychleji ho odhazovali (2. tř.), že by druháci v případě, že kruh nepřehodí, podali míč pátákovi (4. tř.), aby pátáci stáli na jedné noze (5. tř.), aby pátáci házeli a chytali jednou rukou (5. tř.), aby si druháci na chytání vzali kbelík (5. tř.), aby se vyměnil míč za jiný, podle potřeb druháků (7. tř.), aby pátáci při upadnutí druháků míč podali (7. tř.). Ve všech návrzích lze rozeznat snahu nějakým způsobem napravit situaci ve prospěch druháků, otázkou však je, proč děti, které jsou ochotny uplatnit solidaritu k druhákům ze strany pátáků, přesto nejsou schopné přijít na to, na čem mají hráči společný zájem a nezdařenou přihrávku přisuzují jen neobratnosti druháků. Pokud pátáci nepřizpůsobí svůj hod obratnosti druháků, daná opatření nepomohou.

Jedním z možných vysvětlení by mohla být absence konceptu spolupráce, která by mohla spočívat v nedostatečné zkušenosti. Pokud děti mají cit pro spolupráci, ale nemají existující mentální reprezentaci tohoto konceptu, nemohou ji ani reálně použít a pokud navíc v předchozích případech přemýšlely pouze o soutěži, mohl tento koncept přetrvávat a brzdit

možnost uvědomit si principy spolupráce, kterým je například spoluzodpovědnost za přihrávku.

Je však také nutné dodat, že v některých případech není jisté, zda děti skutečně mají adekvátní koncept toho, na čem mají hráči společný zájem a zda neuvažují spíše o variantě hry rozehrávané jako soutěž – s vypadáváním neúspěšně chytajícího hráče, vlastně s vybíjením. Za takový typ odpovědi bychom mohli považovat například Jonáše N. ze 3. třídy („*Anebo bych jim dovolil, aby to ty druháci mohli držet v ruce třeba pět vteřina a pátáci míň.*“) nebo Vendulu N. z 9. třídy (V: *Aby šli druháci dopředějc.* E: *A pak myslíš, že by to bylo spravedlivější?* V: *Ano, házeli by z menší vzdálenosti.*). Není jisté, zda tyto děti neuvažovaly spíše o tom, že druháci mají problém hodit – tedy vybít.

Pro hru Horký brambor byly zmírněny požadavky na určení odpovědí jako částečně orientovaných, je tomu tak proto, že již samotné zařazení spolupráce za tři hry typu soutěž, spolu s částečně zavádějící otázkou, vytvářely dětem překážky v orientaci. Je tedy možno nalézt v této kategorii také děti, kterým se nepovedlo vymyslet adekvátní řešení, nicméně se dokázaly zorientovat v úvodní situaci a to i přes komplikace, které pro ně testová situace představovala.

#### 4.3.1 Morálně neorientované odpovědi: orientace v herní situaci – chybí adekvátní náprava pravidel (návrh buďto chybí nebo je navržena separace druháků a pátáků)

Tuto skupinu zastupují pouze děti z prvního ročníku. Děti zařazené v této skupině také označují situaci za nespravedlivou, tedy za „špatnou spolupráci“. Zda mají alespoň globální orientaci v herní situaci, však není jasné, když nejsou schopné naformulovat, proč považují situaci za nespravedlivou. Případně, když Marek M. argumentuje tím, že „*tu hru nepochopili třeba*“.

Musíme poznamenat, že hodnocení těchto dětí je poněkud spekulativní i z toho důvodu, že nebyly tázané na to, jak situaci napravit. V případě Marka M. však lze uvažovat, že tím „*tu hru nepochopili třeba*“ vypovídá i o sobě. Když po zavedení předpokladu, že situace se nezmění, i když hráči po vysvětlení hru chápou, změní své hodnocení na „bylo to spravedlivé“, ale neví proč.

Podobně jako u předchozích kategorií, i zde se projevilo upravené hodnocení. Jak bylo již zmíněno výše, v porovnání s předchozími hrami, bylo nutné upravit hodnocení, na základě

kterého byly odpovědi hodnoceny jako orientované, částečně orientované či dezorientované. Bylo třeba přihlídnout jednak ke skutečnosti, že již samotné pořadí a výběr her by pro děti mohl být matoucí, tedy tři herní organizace typu soutěž a poslední typu spolupráce, dále také to, že již samotný dotaz po spravedlnosti je sám o sobě také zavádějící. Hodnocení u této hry bylo tedy zmírněno v tom smyslu, že odpovědi dětí byly ponechány v této kategorii i přesto, že se dětem nepovedlo jednak vysvětlit svůj soud a také navrhnout alespoň nějaký způsob nápravy, jejich orientace je tak spíše předpokládaná, než skutečně ověřená. V porovnání s předchozími alternativními kategoriemi tedy 1.3.1, 2.3.1 a 3.3.1 by takováto odpověď neobstála a byla by zařazena do kategorie 3.3.4, kde nelze odhadnout skutečnou orientaci.

**4.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zapojení představy, že jde o soutěž) – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo jeho podstatou je střet zájmů)**  
Děti v této skupině nejčastěji hodnotí situaci jako nespravedlivou, tedy jako „špatnou spolupráci“, pokud tvrdí, že situace je spravedlivá, argumentují principem spravedlnosti zásluhovosti nebo rovnosti. Přesto, že tyto děti označují situaci za spravedlivou, lze tvrdit, že je to lhostejné. A to proto, že se v principu hry neorientují vůbec, když ve svých úvahách používají představu, že jde o soutěž, o variantu hry s vypadáváním neúspěšně chytajícího hráče, vlastně s vybíjením – což příběh nezmiňoval.

Některé děti již v samotném argumentu, proč je situace nespravedlivá, uvádějí jako důvod početní převahu pátáků (1. tř., 2. tř., 4. tř.), ve třetí třídě se dokonce objevuje názor, že pátáci měli proti druhákům vybudovanou taktiku. Některé děti pak poměrně přiléhavě popisují herní situaci a dokonce uvádějí jako příčinu nezdařených přihrávek nepřiměřený hod ze strany pátáků, v celku však svou orientaci popírají tím, že pomocí nápravy do hry zavádějí střet zájmů, a to tak, že zvýhodňují druháky na úkor pátáků nebo již od začátku uvažují o situaci jako o soutěži.

Děti navrhují, aby druháci dostali oproti pátákům nějakou taktiku (2. tř.), aby se pátáci naschvál netrefili (2. tř.), aby se upravila početní převaha ve prospěch druháků (1. tř., 2. tř., 4. tř.), aby pátáci házeli slabší rukou (3. tř., 4. tř.), aby druháci na rozdíl od pátáků mohli házet míč těm, kteří stojí vedle (4. tř.), aby druháci mohli držet míč o něco déle než pátáci (3. tř., 4. tř., 5. tř., 6. tř.).

V rámci uvědomění, že je třeba nějak upravit situaci, si některé děti pravděpodobně vybavily úpravu vztahů jen z perspektivy soutěže, kdy je třeba zvažovat vztahy mezi hráči s ohledem na střet zájmů. Situace soutěže má několik specifík, které spolupráce s principu vylučuje, je jím již zmiňovaný střet zájmů, ale také s ním spojené sankce za neúspěch.

Nejčastěji děti v této skupině zmiňovaly úpravu, která by dětem dala několik životů jako ochranu proti předčasnému vypadnutí. Ať už děti vypadnutí zmiňovaly přímo či nepřímo, podstatou tohoto návrhu je ochrana proti sankci v podobě vypadnutí. V tomto bodě je třeba zmínit, že ne všechny děti byly upozorněny na skutečnost, že se nejedná o soutěž, toto upozornění bylo do rozhovorů zavedeno až postupně, kdy bylo potřeba ještě podrobněji prozkoumat pevnost orientace. Část dětí se díky této otázce zorientovala a jejich odpověď byla zařazena do předchozích kategorií, v této skupině jsou odpovědi dětí, které i na základě tohoto upozornění trvají na zavedení principů soutěže, ilustruje to výpověď Renaty K. z osmé třídy: „E: Ale tady se nevypadává. R: Já vím ale, já bych to zavedla... no prostě, když jim to třikrát spadne tak by šli ven“. Odpovědi tohoto typu najdeme už v 1. tř., dále pak v 6. tř. a v 8. tř.

Na druhou stranu jsou do této kategorie zařazeny i děti, u nichž předpoklad, že uvažují o soutěži spíše než o spolupráci, je spekulativní. Domníváme se, že tyto děti již na začátku rozvahy předpokládají, že mezi hráči je střet zájmů, jedni se snaží druhé porazit a druháci nemohou přihrávku chytit právě proto, že páťáci se jim snažili dát nechytatelnou přihrávku.

V tento moment je třeba si položit otázku, zda by opět mohlo být užitečné rozlišení, které se ptá potom, co dětem klade překážku v orientaci, zda je ve hře více kognitivní nevyzrálост či hodnotová orientace. Zatímco v předchozích kategoriích připomenutí, že ve hře se nevypadá, zapůsobilo tak, že děti se přiklonily k řešení v souladu se spoluprací, v tomto bodě, děti trvají na svém názoru, který zavádí do hry střet zájmů a z herního typu spolupráce tak vytváří soutěž. Zatímco v kategorii 4.1.1 nalézáme na pomezí dětí, které skutečně prožívají rozpor k jakému hledisku se přiklonit, tak díky odpovědi Renaty K. a jí podobných, zjišťujeme, že tyto děti rozpor neprožívají. Z nějakého důvodu si chtějí do situace spolupráce dosadit soutěž. Mohlo by tomu tak být proto, že sociální organizaci typu soutěž lépe znají, mají s ní častější zkušenost a možná, že z jejich pohledu tak mohou vztahy mezi hráči ošetřit více bezpečně a tedy férově. Pokud bychom zvažovali hledisko, že dětem situaci komplikuje jejich vlastní hodnotový postoj, je třeba se ptát, na základě čeho tento chybný postoj vzniká. Respektive pokud bychom se na situaci dívali tak, že pro dané dítě je hledisko soutěže do určité fáze jediné možné, otázka by



mohla znít i tak, zda samotná situace spolupráce nepředstavuje pro děti vývojovou výzvu z hlediska morální orientace. Je možné se dále ptát, zda z nějakého důvodu nepřichází schopnost rozlišovat mezi soutěží a spoluprací až později, poté, co se děti dobře zorientují v situaci soutěže. Mohlo by tomu být proto, že právě při nástupu do školy je nutné nejprve dobře porozumět kompetitivnímu principu.

V této skupině se děti příliš nenacházely na pomezí mezi několika skupinami. Vývojový profil naznačuje mírný úbytek dětí v posledních třech ročnících, zdá se, že tento typ chyby v uvažování se dopouští spíše mladší děti.

4.3.3 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (situace je označena za „dobrou spolupráci“) – neadekvátní náprava situace (nezdařená přihrávka přisouzena jen neobratnosti druháků nebo je uplatněna spravedlnost slušnosti uvnitř hry v podobě úplné tolerance k neobratnosti druháků)

Tato skupina dětí je poněkud specifická tím, že se dětem nepovedlo zorientovat se přes zavedenou terminologii „spravedlivé/nespravedlivé“ a většina tvrdí, že situace představuje spravedlivou tedy „dobrou spolupráci“. V této skupině se současně často objevují pochybnosti nad vysloveným závěrem a lze je tedy chápat jako nerozhodnost v důsledku již samotné zavádějící otázky. Pochybnosti se vyskytly v 5. tř., 6. tř., 7. tř., 8. tř. a 9. tř. Přestože tyto děti vykazují jistý zvýšený cit pro skutečnost, že daná herní situace se poněkud liší od těch předchozích, nemají ani globální orientaci v tom, na čem mají hráči společný zájem – aby to druháci chytili, když ji hodnotí jako spravedlivou, jako „dobrou spolupráci“. Hodnocení odpovídá postoji k zápletce příběhu. To, že druhákům „*každou chvíli při chytání balónek vypadnul z ruky a spadnul na zem*“, je dle těchto dětí spravedlivým důsledkem nedostatku snahy, učení, pozornosti či individuální nešikovnosti na straně druháků – všichni mají stejné šance. Dle některých dětí na tom, že to druhákům každou chvíli spadne, nezáleží, jak například ukazuje odpověď Filipa Š. z páté třídy: „*je to vlastně jedno úplně, prostě to zvedne a hodí*“. Děti se díky svému postoji ani nesnaží situaci udělat spravedlivější, zde se tedy neobjevují žádné návrhy na nápravu. Děti tak často uzavírají rozhovor podobně jako Fanda S. z páté třídy: „*Takhle mi to přijde dobrý*“.

Některé děti tvrdí, že situace byla spravedlivá, protože se v dané hře se nevypadává. Děti tak uplatňují spravedlnost slušnosti uvnitř hry v podobě úplné tolerance k neobratnosti druháků, potažmo k nezdařeným přihrávkám. To opět odpovídá tomu, že nemají adekvátní koncept

technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti, když nezdařenou přihrávku přisuzují jen neobratnosti druháků. Což odpovídá úplné absenci adekvátního konceptu toho, na čem mají hráči společný zájem – aby to „pořád“ nepadalo. Pravděpodobně uvažují v tom smyslu, že pokud se v dané hře neřeší střet zájmů a nehrozí sankce v podobě vypadnutí, není třeba jakkoli dále zasahovat do situace. Zatímco hra typu soutěž pro děti představuje situaci, která má své zákonitosti a specifické vztahy mezi hráči, hra která není soutěží, pro tyto děti představuje naopak stav bez pravidel. Tyto děti tak vlastně zaměňují spolupráci za situaci podobnou tréninku.

Jednou z možností, proč děti nerozeznávají koncept spolupráce, by mohla být skutečnost, že nedisponují konceptem spolupráce ani jeho věcným obsahem a tedy ho nemohou ani rozpoznat. Dalším možným vysvětlením se vracíme k předchozímu uvažování v termínech kognitivní nevyzrálosti a osobního hodnotového postoje. V tomto kontextu se vracíme k převzetí zodpovědnosti za přihrávku. Děti, které takto odpovídaly, totiž mohou cítit, že daná situace je odlišná od předchozích her, z nějakého důvodu nejsou schopny nebo nechtějí přistoupit na podmínky spolupráce, která ze své podstaty určuje zodpovědnost za přihrávku oběma zúčastněným stranám. Pro objasnění, zda děti nechtějí přistoupit na spoluzodpovědnost za přihrávku či o ní spíše nevědí, by v ideálním případě mělo být dopředu jasné, zda děti rozumí tomu, že hra může mít také formu spolupráce a jaké má tato situace pravidla.

Druhá skupina dětí tvrdí, že situace je spravedlivá, tedy „dobrá spolupráce“, protože v kontextu této hry nehraje rozdíl v obratnosti takovou roli jako u předchozích her a nezdařenou přihrávku přisuzují pouze druhákům, respektive tomu, že se málo „snaží“. Logicky to pak odpovídá tomu, že nemají adekvátní koncept technického zprostředkování závislosti zdařené přihrávky na spolupráci v obratnosti a také adekvátní koncept toho, na čem mají hráči společný zájem. Mohli bychom předpokládat, že tyto děti také ve svém uvažování usoudily, že se nejedná o soutěž a pravděpodobně na základě toho tvrdí, že obratnost již nehraje takovou roli jako u předchozích her. Pokud děti vyloučí soutěž, vyloučí také, že ve hře hraje důležitou roli obratnost, protože v soutěži se děti porovnávají v obratnosti, a v opačném případě nikoli. Také zde pravděpodobně hraje důležitou roli to, že děti nemají pevný koncept spolupráce, který by v této situaci mohly použít.

Vývojový profil v této skupině není příliš výrazný, zajímavostí je vyšší zastoupení starších ročníků, konkrétně pak v osmé a deváté třídě. Jedná se tak o jedinou skupinu odpovědí klasifikovanou jako dezorientované odpovědi, kde toto můžeme pozorovat. Mohou na tom mít velký podíl již samotné okolnosti dotazování, tedy že sociální organizace typu spolupráce je zařazena až po třech hrách typu soutěž a také zavádějící dotaz po spravedlnosti v situaci spolupráce. Z tabulky vyplývá, že této chyby v usuzování se dopouštějí spíše starší děti, zatímco mladší spíše situaci zamění za soutěž.

**4.3.4 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (dítě se buď neorientuje, nebo není možné určit princip, který v uvažování používá) – chybí adekvátní náprava pravidel**  
Tyto děti nemají ani globální orientaci v herní situaci (v tom, na čem mají hráči společný zájem – aby to druháci chytili). Zároveň je lhostejné, zda situaci považují za spravedlivou či nespravedlivou, když k rozboru situace používají nesmyslnou teorii příčinných vztahů. To, že druhákům „*každou chvíli při chytání balónek vypadnul z ruky a spadnul na zem*“, vysvětlují takovým způsobem, který ukazuje, že se v situaci neorientují.

Ve druhé třídě používají děti pro danou hru nesmyslnou motivaci hráčů, když jeden ze dvou chlapců má představu, že pátáci druhákům „naschvál“ házeli nechyatelné přihrávky, a když druhý si představuje, že druháci nemohli míč držet příliš dlouho, protože je míč skutečně „pálil“. Chlapec tedy bere metaforu horkého bramboru doslovně. Podobně tomu je ve třetí třídě, kdy Marek P. tvrdí, že druháci míč upustili na zem, protože už na ně byl příliš horký a navrhuje, aby si druháci vzali rukavice. U Davida H. z páté třídy nejde ani tak o metaforické zdůvodnění „špatné spolupráce“ pomocí „mrtvé brambory“, jako o představu, že by se druháci naučili chytat srovnatelně s pátáky jen na základě předvedení správného postupu, nicméně lepší obratnost pátáků nespočívá ve skrývaném postupu chytání míče. Kuba B. také z páté třídy ve svém váhání vytváří nekonzistentní celek úvah. Situace je spravedlivá jakoby z důvodu individuální nešikovnosti druháků, nespravedlivá by mohla být, protože míč je na druháky moc velký, a to by se navíc řešilo nikoli menším míčem, ale zmenšením kruhu. V sedmé třídě nacházíme zmatenou odpověď Markéty H. Dle této dívky je situace nejdříve spravedlivá, pak je jakoby nespravedlivá, protože pátáci dávají „velkou ránu“ a mohla by být spravedlivější, což však řeší segregací druháků, načež neví, jestli je situace spravedlivá. Další dívka ze sedmé třídy Karolína B. navrhuje typické řešení nespravedlnosti v dané situaci: „*Pátáci mohli házet menší rány pro ty druháky, aby to líp chytli*“. Zároveň však tvrdí: „*Tady na tom vlastně není nic*

*nespravedlivého*“. Navíc, při opakované úvaze o příčině toho, že to druhák nechytne, nedostatečnou spoluprací páťáků již nezohlední.

Děti z osmé třídy v podstatě lavírují mezi tím vidět situaci jako spravedlivou, protože druháci byli nešikovní a na druhé straně přihlédnutím k tomu, že páťáci jim to mohli házet silně. Dle Míši D. je situace spravedlivá, avšak z nejasného důvodu (*„protože si mohou stoupnout kamkoli“*), zároveň je nespravedlivá, vina je *„zčásti na tom, kdo to hodil“*. Vašek H. uvažuje o tom, že pro páťáka je obtížné nebýt *„ošklivej“*, když druhák *„tím vlastně zastaví tu hru“*, zároveň by na situaci nic neměnil, předpokládá, že *„jim to vyhovuje“*. Podobně uvažují i děti z deváté třídy, nedokáží se přiklonit k jedné nebo druhé variantě, jednou vidí situaci jako spravedlivou, neb je to logický důsledek toho, že druháci jsou nešikovní, nemají dostatečný trénink, při druhém zvážení jakoby vinily druháky, že hází moc prudké rány.

Pravděpodobně opět hraje roli samotné nastavení situace a zavádějící otázka, která se ptá po spravedlnosti. Dezorientace dětí v této skupině má pravděpodobně různorodou příčinu, zřetelně to vidíme u mladších dětí, které zmate již samotná metafora, nechají se jí *„jakoby unést“*, zatímco starší děti balancují mezi dvěma postoji. Starší děti jakoby měly nějaký cit pro danou situaci a to, že není soutěž, nebo lépe řečeno tuší, že v dané situaci je něco jinak než v těch přechozích, stále však uvažují v mezích soutěže, kde platí například princip zásluhovosti. U těchto dětí by velký vliv mohlo mít již samotné nastavení situace. U dětí, které se nechají zmást již samotnou otázkou, by mohla být komplikace to, že pokud usoudí, že se nejedná o soutěž, tak nevědí, na základě čeho upravit vztahy mezi hráči, anebo považují situaci jako opak soutěže, kdy usuzují na absenci pravidel, neuvědomují si, že se jedná pouze o odlišný herní typ sociální organizace s jinak upravenými vztahy mezi hráči. Pokud tento koncept děti nemají k dispozici, nemají ani na základě čeho situaci upravit.

## Shrnutí

Po hře Baba s balónkem je Horký brambor druhou hrou v pořadí co do nejmenšího počtu dětí v kategorii zcela orientovaných odpovědí, a v porovnání s předchozími třemi hrami má významné zastoupení starších dětí v kategoriích označených jako dezorientované.

Ve skupině, kde se dětem podařilo zorientovat (4.1.1) můžeme sledovat mírný vývojový trend, který nastává ve čtvrté třídě, podobný jev sledujeme také u předchozích kategorií (1.1.1, 2.1.1,

3.1.1). U starších dětí lze sledovat váhání nad samotným verdiktem o spravedlnosti, vykazují tak zvýšený cit pro situaci i přes zavádějící otázku.

Z kognitivního hlediska mají děti problém odhalit princip spolupráce, který dává zodpovědnost oběma zúčastněným stranám (4.2.2.), pokud se jim povede odhalit tento aspekt, mohou mít ještě problém s tím, odhalit to, na čem mají hráči spolčený záměr a s následnou aplikací konceptu technicky zdařilé přihrávky (4.2.1). Kognitivní nevyzrálост v tomto ohledu hraje pravděpodobně větší roli u mladších dětí, což se potvrzuje především v kategorii 4.3.1, kam jsou zařazeny pouze nejmladší děti z první třídy.

V Kategorii 4.3.2 děti zaměňují situaci spolupráce za soutěž, zdá se, že u těchto dětí může mít významný vliv chybějící koncept spolupráce, který pak ovlivňuje samotný hodnotový postoj. Děti upravují vztahy v souladu s principy soutěže v domněnku, že činí nejlépe pro obě strany.

U starších dětí pak převládá postoj, že spolupráce je stav bez pravidel 4.3.3, jedná se tak o hodnotový postoj, který je pravděpodobně opět ovlivněn nedostatečnou znalostí konceptu spolupráce. V kategorii 4.3.4 se objevují odpovědi dětí, které situace maté z různých důvodů, mimo jiné také proto, že doslova přejímají metaforu o horkém bramboru.

Z dosavadních výsledků se zdá, že odlišení sociální organizace spolupráce od hry typu soutěž, představuje pro děti vývojovou výzvu a to i ve vyšších ročnících. Vzniká předpoklad, že zdárné rozpoznání spolupráce a všech jejích principů, přichází až po úspěšném uchopení hry typu soutěž.

## Soutěž versus spolupráce

	rozumí soutěži									nerozumí soutěži								
třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
rozumí spolupráci	0	0	2	2	4	4	6	3	6	2	1	0	4	1	2	2	1	1
nerozumí spolupráci	3	3	9	8	9	11	9	13	6	15	16	9	6	6	3	3	3	7

Tabulka 5 - absolutní počty: vyhodnocení orientace dětí pro hru Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)

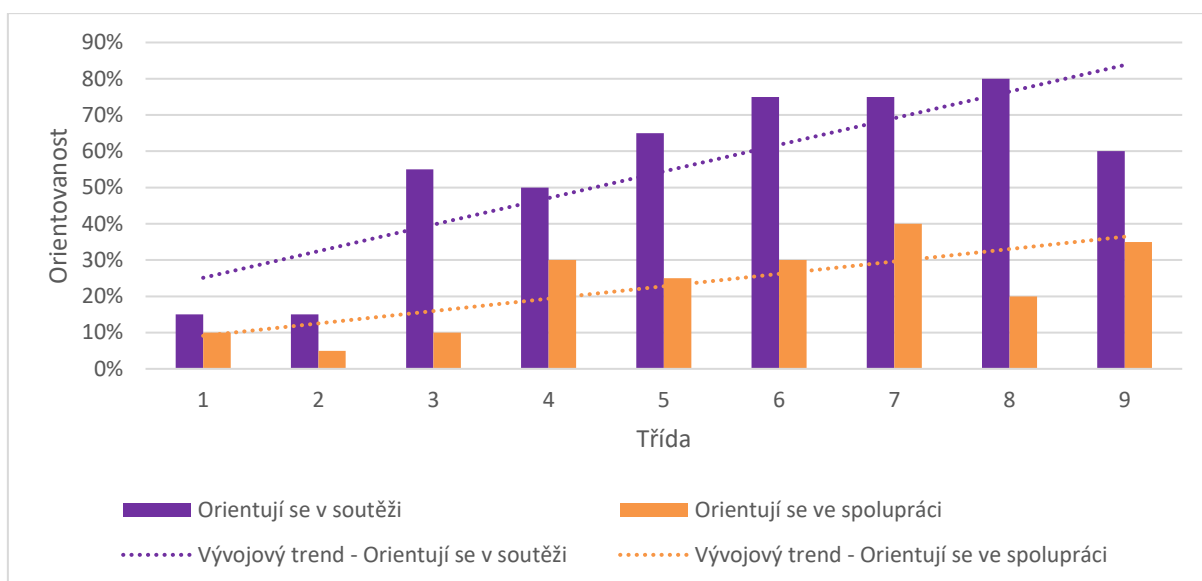
	rozumí soutěži									nerozumí soutěži								
třída →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
rozumí spolupráci	0%	0%	10%	10%	20%	20%	30%	15%	30%	10%	5%	0%	20%	5%	10%	10%	5%	5%
nerozumí spolupráci	15%	15%	45%	40%	45%	55%	45%	65%	30%	75%	80%	45%	30%	30%	15%	15%	15%	35%

Tabulka 6 - relativní počty: vyhodnocení orientace dětí pro hru Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)

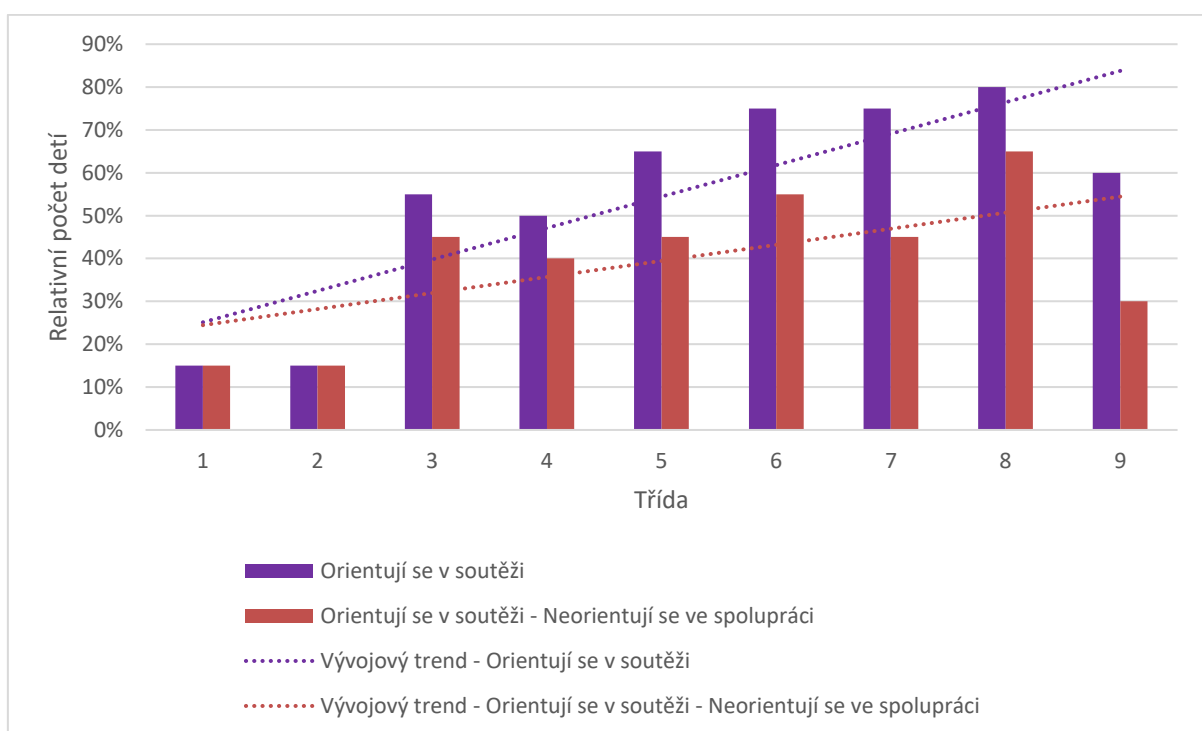
Z analýzy dat předchozí kapitoly vznikla otázka, zda spolupráce jako sociální organizace nemůže dětem více vzdorovat v chápání morální dimenze z toho důvodu, že tato schopnost nazrává až později, tedy až poté, co se děti dovedou orientovat v soutěži. Vzhledem k charakteru výzkumu, tato otázka nemůže být zodpovězena ve smyslu longitudinální studie, nicméně je možné se na sebraná data podívat napříč třídami a porovnat počty dětí v jednotlivých kategoriích.

Pro porovnání spolupráce a soutěže byla vybrána hra Horký brambor, a to proto, že je jediným zástupcem sociální organizace typu spolupráce. Soutěž reprezentuje hra Král lovců jelenů, a to proto, že z analýzy vyšla tato hra jako obtížnější na orientaci než Bitva s balónky a tedy zajímavější pro porovnání. Hru Baba s balónkem nelze pro toto porovnání zvažovat, protože v celku není organizovaná jako soutěž. Pro potřeby této dodatečné analýzy byla data sloučena následovně: u každé hry byla ponechána kategorie orientovaných odpovědí, zatímco do kategorie dětí, které se neorientují, byly sloučeny jak částečně orientované, tak dezorientované odpovědi. Výsledná tabulka pak obsahuje dimenze: rozumí spolupráci – nerozumí spolupráci, rozumí soutěži – nerozumí soutěži. Tabulka je uvedena jak v celých číslech, tak v procentech. Procentuální podíly v každé třídě odpovídají podílům z celku 20 žáků. Pro větší porozumění a přehlednost byly z této tabulky ještě dodatečně vytvořeny následující grafy. Pro znázornění vývojové tendence byla použita funkce lineární regrese v programu

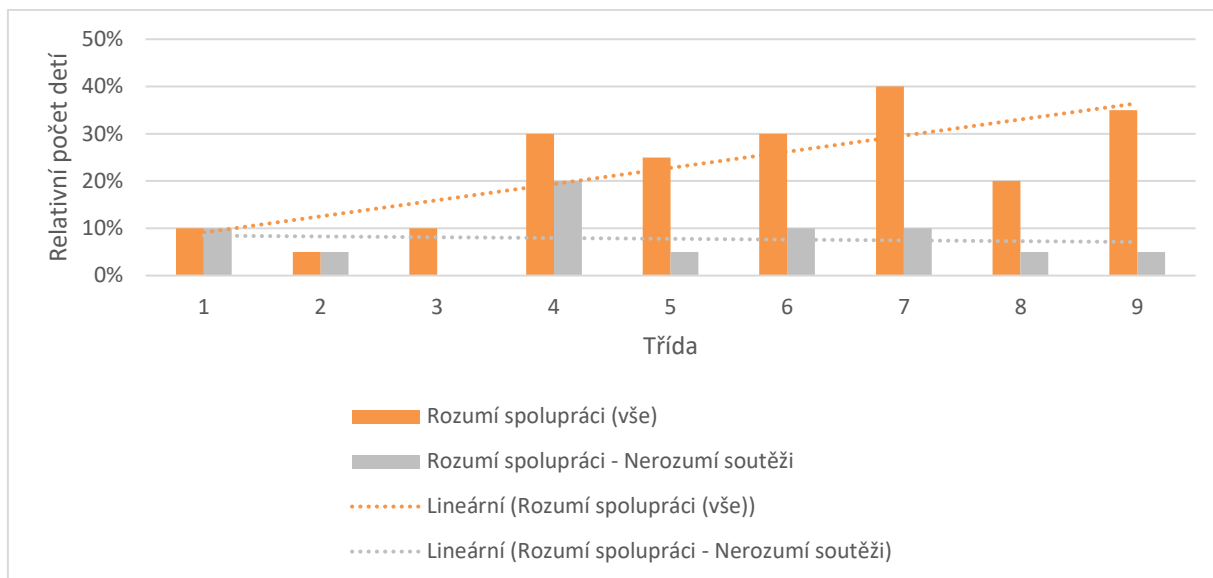
Excel. Tato funkce pomáhá zobrazit vývoj orientace s minimálním vlivem náhodných odchylek mezi třídami.



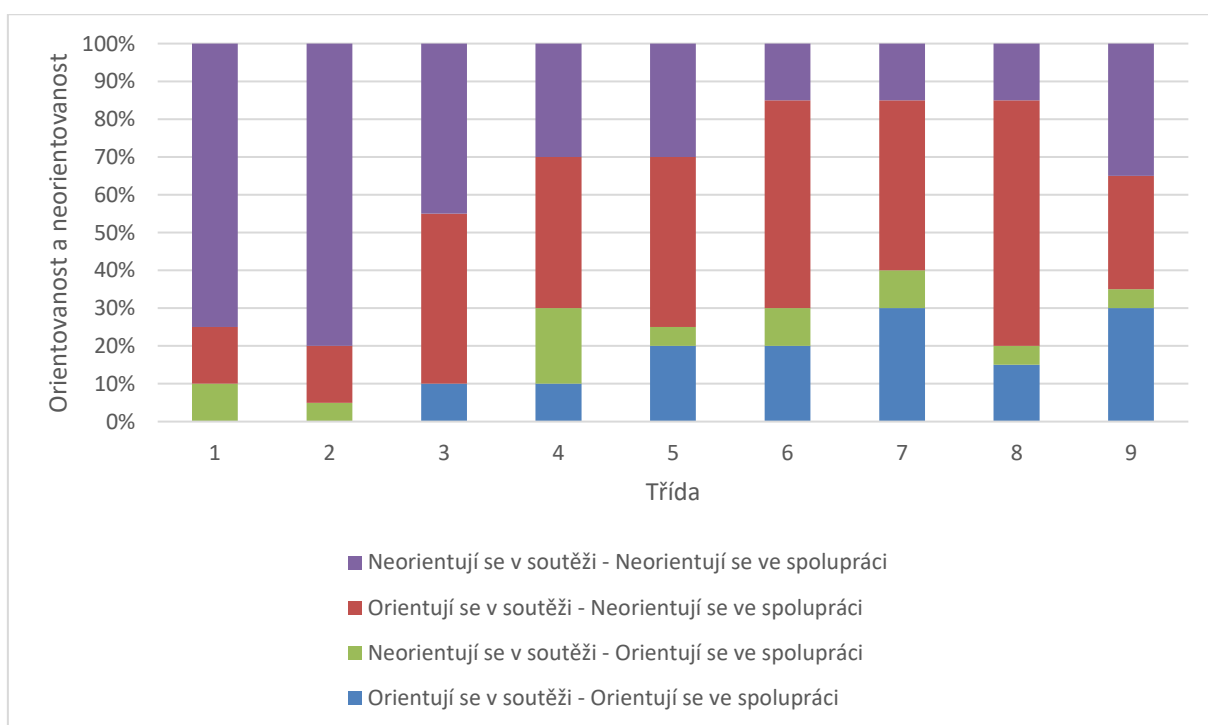
Graf 1 - Relativní počet dětí orientujících se ve hře Král lovců jelenů (soutěž) a Horký brambor (spolupráce)



Graf 2 - Relativní počet dětí orientujících se v soutěži a orientujících se v soutěži nikoli ve spolupráci



Graf 3 - Relativní počet dětí orientujících se ve spolupráci a orientujících se ve spolupráci nikoli v soutěži



Graf 4 – Souhrn relativního počtů dětí ve všech čtyřech dimenzích



Graf 1 názorně ilustruje to, co víme již z předchozí analýzy. Obě schopnosti, jak schopnost chápat soutěž, tak schopnost chápat spolupráci, s věkem postupně rostou. Přičemž podíl dětí chápajících soutěž je vyšší, než podíl dětí chápajících spolupráci. Což by se dalo vykládat tak, že schopnost orientace ve spolupráci se rozvíjí až po rozvoji schopnosti orientace v soutěži. Zajímavé však je, že se tento rozdíl ve školním věku postupně zvětšuje, místo aby se zmenšoval v souladu s daným výkladem.

Graf 4 názorně ilustruje to, jak se s věkem snižuje podíl dětí, které se neorientují ani v soutěži, ani ve spolupráci a jak zároveň roste podíl dětí, které se orientují jak v soutěži, tak ve spolupráci.

Otázkou nyní je, jak je tomu se vztahem návaznosti chápání spolupráce na chápání soutěže. Logicky by tomu odpovídal vztah, při kterém by chápání soutěže implikovalo chápání spolupráce. Při tomto vztahu by chápání spolupráce mohlo čerpat i z jiných zdrojů, než z chápání soutěže. Avšak chápání soutěže by se mělo závazně zhodnocovat v chápání spolupráce. Jinými slovy, případy orientace v soutěži a desorientace ve spolupráci tento vztah popírají. Graf 4 názorně ilustruje relativně vysoké podíly právě těchto případů popírajících vztah, při kterém by chápání soutěže implikovalo chápání spolupráce. A Graf 2 ilustruje, že s věkem tyto podíly v zásadě „drží krok“ s podíly všech dětí orientujících se v soutěži. Jinými slovy, jejich relativní váha vůči všem dětem, které se orientují v soutěži, klesá jen mírně.

Graf 4 však naopak ilustruje relativně nízké podíly případů dětí, které se orientují ve spolupráci a přitom se neorientují v soutěži. A Graf 3 ilustruje, že se tyto podíly s věkem v zásadě nemění, tudíž že jejich relativní váha vůči všem dětem, které se orientují ve spolupráci, klesá. Z uvedeného vyplývá, že můžeme uvažovat o vztahu implikace opačné, než o které jsme uvažovali původně. Jako statistická tendence se spíše prosazuje vztah, při kterém chápání spolupráce implikuje chápání soutěže. Při tomto vztahu chápání soutěže může čerpat i z jiných zdrojů, než z chápání spolupráce. Avšak chápání spolupráce se více méně závazně zhodnocuje v chápání soutěže.

Pokud tedy shrneme výše uvedené úvahy o prosazujících se statistických tendencích, pak můžeme dojít k následujícím závěrům. Pokud děti získají schopnost orientace v soutěži, tak to pravděpodobnost orientace ve spolupráci v prvních dvou ročnících nezvyšuje a později jen minimálně. Pokud však děti získají schopnost orientace ve spolupráci, tak s věkem roste pravděpodobnost, že se budou orientovat i v soutěži. Ani schopnost orientace v soutěži, ani

schopnost orientace ve spolupráci však dle našich dat nemůžeme chápat jako nutný vývojový předpoklad rozvoje té druhé.

## Diskuse

Výzkumná část se zabývala otázkou, zda jsou nároky na orientaci v morální dimenzi her ovlivněny jejich sociální organizací. Vedle této hlavní výzkumné otázky byla pozornost také zaměřena na úlohu autority dospělého a složitosti pravidel.

Předně lze konstatovat, že z výsledků vyplývá, že pro děti v daném výzkumném vzorku, autorita dospělého v podobě paní družinářky již nepředstavovala vývojovou výzvu. Děti téměř vždy uvažovaly samostatně a neargumentovaly již větou, která by se dle Piagetových zjištění mohla objevit, a to, že situace byla spravedlivá, protože to řekla paní družinářka. V Piagetem zkoumaných situacích byly na autoritě závislé i některé děti starší šesti sedmi let, reprezentuje to například situace *Zákaz podvádění při hře – autorita pravidel vs. spolupráce a rovnost* (Klusák, 2014), nicméně obdobnou situaci, jako je výzkumná situace v této práci, Piaget nezkoumal. Jak bylo zmíněno v úvodní části, hra jako taková je právě prostorem, ve kterém se děti, možná prvně učí autonomnímu uvažování a pravděpodobně proto v tomto vzorku již nenalzáme děti závislé svým uvažováním na autoritě.

Podobně jako v bakalářské práci i zde se potvrdilo, že komplikovanost pravidel, tedy procedurální dimenze hry, hraje roli v morální orientaci. Ve hře Baba s balónkem se děti orientovaly nejméně, pouze 17% z dotazovaných dětí bylo zařazeno do kategorie orientovaných odpovědí. „*V případě schovávané Piaget relativně menší pracnost vývojové výzvy přechodu od ideje mystických pravidel donucení k ideji racionální spolupráce vysvětloval tím, že její pravidla jsou jednoduchá, primitivní, volně spletená dohromady. A to zase vysvětloval tím, že dívky jsou nesmírně tolerantní. Otázkou je, zda „ve hře“ není také to, že schovávaná jako celek není organizovaná jako soutěž. První chycená hračka sice „prohrála“ s pikající, ale díky tomu se sama stává pikající do dalšího kola. Jako celek je Piagetem pozorovaná schovávaná srovnatelně komplikovaná s kuličkami, ne-li komplikovanější, byť nevyžaduje tak složitou legislativu – možná právě proto, že jako celek není organizovaná jako soutěž*“ (Klusák, 2014, s. 119). Hra Na schovávanou i Baba s balónkem mají společný princip a tím je kolování role šikanujícího. Jak ukazuje rozbor dat, hra baba s balónkem dětem v pochopení vzdorovala nejvíce, je tomu tak pravděpodobně právě proto, že je co do pravidel nejsložitější. Na tento fakt lze usuzovat i na základě druhů chyb, které děti při úvahách dělaly. Když už děti odhalily, že druhákovi je třeba pomoci vyrovnat schopnost předat babu, nedokázaly navrženou nápravu zkorigovat s principem hry, který střet zájmů sice řeší na

individuální úrovni v podobě soubojů předávání baby, v celku však princip zásluhovosti ruší. Děti se tedy skutečně v této hře orientovaly hůře a to jednak proto, že má celkově složitější pravidla, ale především proto, že pro ně bylo obtížné odhalit herní princip, na základě kterého by se měla situace napravit. Děti mohou hře implicitně dobře rozumět a hrát ji bez problémů a větších dohadů. Pokud však tematizujeme principy spravedlnosti a otázku porozumění struktuře hry, nastávají pro ně větší komplikace, než u her organizovaných jako soutěž. Je tomu tak pravděpodobně proto, že hra typu soutěž je organizována za jediným účelem a tím je porovnání se v obratnosti, které vždy končí jasným výsledkem reprezentovaným pořadím, v případě hry s kolováním šikanujícího výsledkem a cílem hry není výsledné pořadí, děti tedy nutně nemusí přemýšlet o principech spravedlnosti.

V neposlední řadě je třeba zvážit, jakou roli hraje typ sociální organizace hry na schopnost morální orientace. Především s tímto záměrem byla vybrána hra Horký brambor, která byla přiřazena ke dvou hrám se sociální organizací typu soutěž a výše zmiňované hře Baba s balónkem, která představuje kolování role šikanujícího. Tato hra je založena na principech spolupráce a tedy neobsahuje prvek řevnivosti neboli střet zájmů. Již v průběhu analýzy dat bylo zřejmé, že sociální organizace typu spolupráce dětem klade větší náročnost na zorientování se a na základě výsledných tabulek byla vytvořena dodatečná analýza, kterou shrnuje předchozí kapitola s názvem *Soutěž versus spolupráce*. Z této kapitoly vyplynulo poměrně zajímavé zjištění, které naznačuje zajímavý vztah mezi těmito dvěma typy sociální organizace. Pokud se děti dokáží zorientovat v situaci soutěže, nezvyšuje to pravděpodobnost, že se zorientují v situaci spolupráce, na druhou stranu pokud se zorientují v situaci spolupráce, s věkem se zvyšuje pravděpodobnost, že se zorientují také v situaci soutěže. Je třeba zvážit, proč se děti celkově v sociálním typu spolupráce méně orientují, ale také proč se nenaplnuje předpoklad, kdy pochopení sociální organizace typu soutěž by mělo napomoci orientaci v dalším typu sociální organizace.

K vysvětlení by mohlo napovědět to, co se po dětech požadovalo při úkolech na orientaci v dané situaci. Při hře král lovců jelenů se děti měly zorientovat v tom, jak mohou hráči principiálně obratněji spolupracovat s hráči principiálně neobratnějšími, když si chtějí společně dopřát potěšení ze zahrávání si se soutěží v dané obratnosti, z rizika prohry. Při nápravě nespravedlivé situace měly děti za úkol myslet na to, zda hráč jako jedinec, má šanci na výhru a pokud nemá, tak mu k této šanci pomoci a to tak, aby se zároveň příliš nesnížila

šance na výhru ostatních protihráčů. Zájmy všech zúčastněných jsou ve vzájemném střetu, výhoda pro jednoho je automaticky nevýhodou pro druhého. Při hře Horký brambor měly děti za úkol se zorientovat v tom, jak mohou hráči principiálně obratněji spolupracovat s hráči principiálně neobratnějšími, když si chtějí společně dopřát potěšení ze zahrávání si se spoluprací v dané obratnosti, z přihrávání. Jinak řečeno, děti měly zvažovat, proč se druhákům nedaří účastnit se spolupráce s ostatními a na základě této úvahy pak vymyslet řešení. Zájmy všech jsou v případě této sociální organizace společné. Pokud se nedaří jednomu, tak všichni ostatní mají přímý zájem na tom, aby se situace vyřešila a to proto, že z úspěšně vyřešené situace sami přímo těží. Je tedy zřejmé, že z nepodařené přihrávky padá zodpovědnost na obě zúčastněné strany. Z analyzovaných rozhovorů však vyplývá, že právě tento princip hry nebyla většina dětí schopna odhalit.

Vysvětlení pro dané výsledky bychom mohli navrhnout více, záleží na tom, jak moc jsme ochotni od problému poodstoupit. Z pohledu složitosti situace neboli z pohledu kognitivní náročnosti na obě sociální organizace bychom mohli vyslovit následující předpoklady. V případě herní organizace typu soutěž, kterou reprezentuje Král lovců jelenů, by mohlo být pro děti mnohem jasnější, na co se jich ptáme a na co se mají zaměřit. Při této úvaze využívají především myšlenkový postup porovnávání a na základě zhodnocení dané situace zvýhodní či znevýhodní jednu ze soutěžících stran. V situaci spolupráce je postup porovnávání také důležitý, neslouží však k tomu, aby na jeho základě byly upraveny výchozí podmínky dle principu spravedlnosti rovnosti, ale k tomu, aby se ostatní hráči této nerovnosti v obratnosti přizpůsobili. Vzhledem k vzájemné zodpovědnosti za výsledek je tedy důležitá jak schopnost porovnávání, tak schopnost představit si vzájemné rozložení sil, akt obratnosti je vždy tvořen minimálně dvěma stranami, o kterých je nutno přemýšlet současně. Taková myšlenková operace může být náročnější na schopnost abstrakce.

Jak vyplynulo z analýzy dat u hry Horký brambor, velká část dětí projevovala značnou solidaritu vůči mladším druhákům a děti se často snažily vymyslet nápravu, to, co jim chybělo k úplné orientaci, bylo odhalení principu sociální organizace spolupráce. Vzhledem k tomu, že děti jsou v daném věku pod vlivem školní docházky, která klade velký důraz na pochopení principu soutěže, by školní prostředí mohlo podporovat cit pro soutěžení na úkor principu spolupráce, to by mohlo mít odraz v morální orientaci v rámci těchto dvou principů sociální organizace ve sféře hry.

Poodstoupením ještě dál zjistíme, že v rámci školního vzdělávání vznikají různé alternativy, které svojí identitu staví právě na minimalizaci soutěžního prvku. Ve sféře herní by se pak mohlo jednat například o hnutí Nový cirkus, které má svou identitu postavenou právě na tom, že artisti si užívají prožitek výzvy tréninku obratnosti až do jejích nejkrajnějších možností a to ve vzájemné spolupráci (Batacchio, 2019).

Zajímavé je, že jak hnutí Nový cirkus, tak alternativní vzdělávací systémy staví svou identitu právě na vymezení se vůči soutěžnímu prvku. Nejprve pochopili soutěž a následně se vůči ní vymezili. Zjištěné výsledky z předchozí kapitoly *Soutěž versus spolupráce* by mohly znamenat například to, že děti chápou sociální organizaci typu spolupráce právě na základě odlišení jejího principu od principu soutěže, tedy pochopí, že v této situaci se nejedná o střet zájmů. Samozřejmě to nevylučuje možnost, že děti se jako první zorientují v sociální organizaci typu spolupráce, mohou to být například děti rodičů, kteří záměrně spolupráci podporují. Těchto dětí bude pravděpodobně celkově méně a to jednak pro kognitivní náročnost principu sociální organizace typu spolupráce a jednak kvůli podpoře soutěžního prvku na úkor spolupráce.

Pokud by tato zjištění byla založena na pravdivých předpokladech, znamenalo by to, že školní prostředí problematizuje již tak obtížnější pochopení principu sociální organizace spolupráce. Pokud by byl současně platný předpoklad, že pochopení sociální organizace typu spolupráce je kognitivně náročnější úkon, ke kterému je třeba složitější uvažování než pro pochopení sociální organizace typu soutěž, dostali bychom alespoň částečné vysvětlení dosavadních zjištění. Mohli bychom vysvětlit, proč se s věkem zvyšující se schopnost orientace v sociální organizaci typu soutěž neodráží v chápání v sociální organizaci typu spolupráce. Naopak chápání spolupráce může zvyšovat orientaci v situaci soutěže jednak proto, že pravděpodobně vyžaduje složitější kognitivní úvahy a pokud k nim dítě dospělo, tak pravděpodobně také dospělo k orientaci v sociální organizaci typu soutěž, dále pak také proto, že jak odráží reakce společnosti, pochopení principu spolupráce může přicházet až jako vymezení se vůči principu soutěže.

Dále je diskuse vedena nad výzkumným designem, postupem sběru dat a rozbořem dat. Jako návrh pro další výzkum v tomto bodě by mohlo být prozkoumat vliv nedostatečné obeznámenosti s herním principem spolupráce versus kognitivní náročnost herní organizace typu spolupráce. Výzkumný design by pak měl být obměněn především v tom smyslu, že by obsahoval edukaci o sociální organizaci typu soutěž, ale především o spolupráci. Po ujištění,

že děti pochopily rozdíl mezi oběma herními principy, by mohlo být přistoupeno k podobným rozhovorům. V experimentální skupině by byla provedena edukace o sociální organizaci typu soutěž a spolupráce a v kontrolní skupině by byly provedeny pouze rozhovory.

Co se týká závěrů k výzkumnému designu, je třeba konstatovat, že úpravy navržené díky zjištění v bakalářské práci, se ukázaly jako veskrze přínosné. Jak větší vzorek, tak zahrnutí starších dětí umožnilo přesnější interpretaci dat. Výzkumný rozhovor však bylo třeba po započetí výzkumu ještě dodatečně doplnit. K těmto okolnostem vedlo pravděpodobně změněné zadání, úvodní situace i otázky byly přeci jen odlišné od přechozího výzkumu a bylo tak třeba počítat také s poněkud odlišnými odpověďmi. Je však otázkou, zda se lze přesně připravit na odpovědi, které budou děti podávat a na to, jakou reakci v nich zadání vyvolá, také proto je vždy nějaká část dat použita jako předvýzkum. V neposlední řadě se nešlo vyhnout prvotním chybám z toho důvodu, že nebylo možné porovnání s podobným výzkumem.

Samotný výzkumný design, tedy vybrání čtyř her na základě jedné obratnosti se ukázalo jako přínosné, jak pro možnost odlišit vliv jednotlivých druhů sociální organizace na orientaci v morální dimenzi her, tak vliv procedurální dimenze, tedy složitosti pravidel. Komplikace se objevila při zjištění, že roli by mohlo hrát umístění sociální organizace typu spolupráce až za dva druhy herní organizace typu soutěž a hru typu kolování role šikanujícího, při analýze odpovědí se ukázalo, že tato okolnost by mohla děti ovlivnit v tom smyslu, že jejich pozornost byla koncentrována právě na principy soutěže. Není však jisté, jak by na děti zapůsobilo pořadí opačné, lze předpokládat, že k jistému ovlivnění či zmatení by došlo také. Jistý vliv daného pořadí však nelze upřít, právě z tohoto důvodu je upraveno hodnocení pro zařazení odpovědí do jednotlivých kategorií.

Poměrně významnou komplikaci představoval postup třídění dat u hry Horký brambor. Jak bylo již uvedeno v textu, při vytváření kategorií se objevila značná část dětí, u kterých se zdálo, že zaměňují sociální organizaci typu spolupráce za sociální organizaci typu soutěž, při dostatečném množství dětí byla vytvořena kategorie s názvem: *4.3.2 Morálně neorientované odpovědi: dezorientace v herní situaci (zapojení představy, že jde o soutěž) – neadekvátní náprava situace (návrh buďto chybí, nebo jeho podstatou je střet zájmů)*. Na základě vytvoření této kategorie se objevil požadavek ověřit pevnost tohoto úsudku. Vznikla potřeba zjistit, jak moc si děti budou trvat na svém, připomene-li se jim, že v dané hře se nesoutěží. Objevily se pochybnosti, zda odpovědi dětí zařazených do této kategorie, nemohly být ovlivněny

například samotným pořadím her. Do rozhovorů tedy bylo vloženo připomenutí, že se nejedná o soutěž a jak se posléze ukázalo, toto připomenutí část dětí skutečně ovlivnilo a často pak následně podaly orientovanější odpověď, část dětí si však trvala na svém stanovisku. Při reflexi tohoto postupu je dobré zdůraznit, že požadavek na ověření pevnosti úsudku mohl vzniknout až na základě vytvoření dané kategorie, do jisté míry tak lze tvrdit, že zmíněným nedostatkům ve vedeních výzkumného rozhoru se nešlo zcela vyhnout.

I přes uvedené komplikace se daná kategorie 4.3.2 ukázala jako nosná a její charakteristika zůstala zachována, nicméně při reflexi kritérií pro zařazení do této kategorie je nutné poznamenat, že u některých dětí je závěr, že uvažují spíše než o sociální organizaci typu spolupráce o soutěži, spekulativní. Jednalo se především o ty odpovědi, které do této kategorie byly zařazeny pro předpoklad, že děti ve svých úvahách používají představu, že jde o soutěž, o variantu hry s vypadáváním neúspěšně chytajícího hráče, vlastně s vybíjením. Tuto okolnost příběh nezmiňoval. Vzhledem k výzkumnému designu, nešlo na tuto myšlenkovou strukturu odkázat jinak, než implicitně, v podobě domněnky, že děti k úvaze o dané situaci používají právě tento typ hry. S výhledem na další zkoumání v této oblasti by pak bylo vhodné výzkumný design vystavět tak, aby bylo možné ověřit věrohodnost této kategorie. Bylo by přínosné zjistit, za jakých podmínek děti zaměňují situaci sociální organizace typu spolupráce za soutěž.



## **Závěr**

V této práci jsme se zabývali vývojem morálního usuzování v rámci sociálních her. Oblast dětské hry byla vybrána, protože ve vývoji člověka, především v dětství, představuje naprosto svébytný prostor, který nepodléhá okolí jen svým vlastním pravidlům. Upozornili jsme na postoj Jeana Piageta, který o hře tvrdil, že je jednou z malá oblastí, díky které se člověk učí být ve svém uvažování nezávislý na okolí.

Právě tyto okolnosti vedly autorku k zabývání se tímto tématem a to již v bakalářské práci, na kterou tato práce navazuje. Centrum pozornosti především ve výzkumné části bylo zaměřeno na okolnosti, které mohou ovlivnit vývoj morálního usuzování. Piagetovým výzkumem nastíněná a Klusákem artikulovaná otázka spočívala v tom, zda nároky na morální orientaci v rámci sociálních her nejsou dány také typem sociální organizace, složitostí pravidel, autoritou dospělého či dalšími faktory. Cíl práce potom byl rozšířit Piagetovu problematiku vývoje morálního usuzování o morální dimenzi her u dětí školního věku.

Výzkumný vzorek čítal 180 dětí z prvního a druhého stupně základní školy, přiměřeně zastoupené chlapce i děvčata. S dětmi byly vedeny rozhory nad příběhy, které obsahovaly nespravedlnost a volaly po uplatnění spravedlnosti slušnosti. Hry měly společný prvek obratnosti (vrh objektu z dotykem na tělo), naopak se lišily jak složitostí pravidel, tak typem sociální organizace, kterou představovaly hry typu soutěž, kolování role šikanujícího a spolupráce. Zdroj heteronomní morálky neboli autoritu dospělého představovala paní družinářka.

Z analýzy dat vyplynulo několik zajímavých zjištění. Předně se ukázalo, že ani pro nejmladší děti v daném výzkumném vzorku autorita dospělého již nepředstavovala překážku v nezávislém uvažování. Naopak procedurální dimenze hry neboli složitost pravidel dětem komplikovala odhalení principu hry a tím také orientaci v morální dimenzi hry, což se projevovalo nejen u mladších dětí ale také u starších dětí na druhém stupni. Takto na děti nejvíce působila hra Baba s balónkem, která je organizována na základě principu kolování role šikanujícího.

Zásadní bylo zjištění, že i když se děti celkově s věkem orientovaly více, výrazně hůře se orientovaly v sociální organizaci typu spolupráce než v soutěži. Z dodatkové analýzy také vyšlo najevo, že s věkem zvyšující se orientace v sociální organizaci typu soutěž nezvyšuje šanci na

dosažení orientace v rámci spolupráce, nicméně dobrá orientace v sociální organizaci typu spolupráce zvyšuje pravděpodobnost na orientaci v soutěži.

Podrobnějším rozbořením těchto zjištění byly navrženy následující předpoklady. Sociální organizace typu spolupráce by mohla být náročnější z pohledu kognitivní dimenze. Významný vliv na vývoj morální orientace by mohla mít školní docházka, která podporuje chápání principu soutěže. Uvedené výsledky byly také dány do souvislosti s reakcí společnosti na soutěživé prostředí, kdy čím dál častěji vznikají alternativní vzdělávací systémy, které svou identitu staví na eliminaci střetu zájmů.

Z uvedeného vyplývá, že vývoj morální orientace v rámci sociální organizace typu spolupráce může být z různých důvodů komplikovanější, než orientace v principu soutěže. Je pak na místě otázka, zdali zážitek spolupráce na společném cíli, bez střetu zájmů, nemůže dětem chybět také v jiných oblastech, než je hra. Pokud se zkušenost ze hry stává součástí myšlení dítěte, které používá pro řešení dalších situací, je třeba se zamyslet, zda bychom neměli poměr soutěže a spolupráce více vyvážit

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Batacchio, C. L. (10. Říjen 2019). *Co je nový cirkus?* Načteno z Cirqueon : <https://www.cirqueon.cz>
- Jantz, R. K. (1975). *Moral Thinking in Male Elementary Pupils as Reflected by Perception of Basketball Rules*. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation.
- Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků*. Praha: Karolinum.
- Klusák, M., & Kučera, M. (2013). *Dětské hry - games* . Praha: Karolinum.
- Kuruczová, E. (2016). Morální usuzování dětí školního věku v případě sociálních her. *bakalářská práce*, Pedf UK.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe: Free Press.
- Piaget, J., & Inhelderová, J. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (2009). *True Competition: A Guide to Pursuing Excellence in Sport and Society* . Human Kinetics.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. V W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg, *The handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotion and personality development*. 6. vyd. (stránky 789 - 857). New York : Wiley.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Příběhy a otázky k diskuzi s dětmi

Příloha 2 - Odpovědi dětí rozřazené dle orientace v rámci každé třídy.